

Universidade do Estado do Pará
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Arlete Marinho Gonçalves

**Representações Sociais elaboradas por Docentes
acerca do Projeto Político-Pedagógico**

Belém/PA
2010

Arlete Marinho Gonçalves

**Representações Sociais elaboradas por Docentes
acerca do Projeto Político-Pedagógico**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade do Estado do Pará- UEPA, Linha:
Formação de Professores.

Orientadora: prof^a Maria Josefa de Souza Távaro

Belém/PA
2010

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Gonçalves, Arlete Marinho

Representações sociais elaboradas por docentes acerca do Projeto Político Pedagógico. / Arlete Marinho. Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2010.
Orientador: Maria Josefa de Souza Távaro.

1. Ensino fundamental 2. Representações sociais. 3. Projeto Político Pedagógico I. Gonçalves, Arlete Marinho (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 372.1

Arlete Marinho Gonçalves

Representações Sociais elaboradas por docentes acerca do Projeto Político- Pedagógico

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade do Estado do Pará- UEPA, Linha:
Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a. Maria Josefa de Souza Távoro

Data de aprovação: 06/08/2010

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távoro

Dr^a em Educação pela Universidade Estadual Paulista
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Interno

Prof^o. Dr. Elizabeth Teixeira

Dr.^a em Ciências Sócio-Ambientais
Pós-Doutora pela Universidade de Coimbra - Portugal
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Maria da Penha de Lima Coutinho

Dr^a em Psicologia pela Universidade de São Paulo
Pós -Doutora pela Universidade Aberta de Lisboa.
Universidade Federal da Paraíba.

A minha família e
A todos os profissionais da
Educação que lutam pela
Democratização da Escola
Pública.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha inspiração, minha força, meu guia, meu conselheiro de todas as horas.

A meus pais, pelo apoio em todas as etapas de minha vida e compreensão por eu não estar presente nos momentos alegres e difíceis de nossa família. Vocês são a razão de continuar nessa árdua caminhada. Amo vocês: Urbano Gonçalves e Maria Salete Marinho.

A meus irmãos: Salete Marinho, Fredson, Edson, Edino, Albanira, Heliton e Diuliane. Minha gratidão por vocês é imensa. Em especial a meu irmão Éderson Marinho, por ter suportado meus momentos de *stress*, minhas angústias e, também, acompanhado minhas vitórias na construção desta dissertação.

Ao grande amigo Luis Parlandin, que foi minha maior inspiração para a discussão das Representações Sociais no Mestrado. Foi meu “anjo e companheiro” nos momentos mais difíceis em Belém. Seus conselhos sempre me proporcionaram a luz.

À Margarida Gatto, pela disponibilidade e recepção na minha chegada na cidade de Belém.

À Eldra Carvalho, Cleide Matos e Claudene Silva, amigas que sustentaram os mesmos objetivos desde a graduação em Pedagogia. Nosso companheirismo na fase do Mestrado foi essencial para nossa construção acadêmica de pesquisa.

Aos amigos de Oriximiná: Christiano Lima (meu irmão de coração), Carlos Alberto, Neila Gato, Elba Carvalho e Adriana Pimentel pela amizade sincera e torcida pelo meu sucesso.

Aos amigos Marcelo Valente (Boto) e Witembergue Zaparoli, Ana Paula Fernandes, grandes amigos conquistados e construídos no Mestrado.

Às amigas: Mônica, Bruna, Michele, Bruno e Fátima que estiveram presentes me fazendo companhia nos momentos felizes e, às vezes, de solidão no município de Belém.

Ao casal Ana Picanço e Arciro Wai-wai pela companhia e compreensão em casa, nos momentos da minha produção.

Ao Professor Francisco Miléo, meu grande incentivador nos vãos dados desde a graduação. Sempre acreditou em meu potencial.

A ilustre professora Iza Fernandes, ex-Secretária de Educação de Oriximiná-PA, a qual muito admiro por acreditar em meu trabalho e pelo incentivo à minha formação continuada.

Ao amigo Odreedson Teixeira pela leitura e correção desta dissertação.

Aos diretores e professores das quatro escolas municipais de Oriximiná que contribuíram em participar desta pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação, em especial, ao Raimundo Nonato Câncio pelo incentivo.

A Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, pela ajuda financeira, que muito contribuiu na minha participação em eventos científicos.

Aos funcionários Nícolas e “Jorginho” da Secretaria do Programa de Mestrado em Educação da UEPA, pela disponibilidade em nos atender nos momentos mais importantes.

Aos professores do Mestrado: Emmanuel Cunha, Graça Silva, Denise Simões, Albene Lins, Pedro Sá, Maria de Jesus, Tânia Lobato, Marta Genú, Maria Betânia Albuquerque, Maria do Socorro França, Maria do Socorro Cardoso e Ivanilde Apoluceno que contribuíram com conhecimentos científicos para minha formação nas disciplinas das quais participei no Mestrado.

Em especial, à minha Orientadora Profa. Dra. Maria Josefa de Souza Távora, pela contribuição epistemológica, amizade, companheirismo e por ter me proporcionado ser ousada em abraçar o estudo das Representações Sociais sobre o Projeto Politico-Pedagógico.

A professora Maria da Penha de Lima Coutinho e Elizabeth Teixeira, por aceitarem participar da minha banca examinadora e pelo apoio, amizade e incentivo nas discussões acerca das Representações Sociais.

Aumentando-se o poder de decisão das pessoas, aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da Educação.

LUCK, 2006

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da Educação, objetivando apreender as Representações Sociais elaboradas pelos docentes do Ensino Fundamental acerca do Projeto Político-Pedagógico. O *lócus* da pesquisa foi constituído de quatro escolas do Ensino Fundamental situadas no município de Oriximiná-PA. Fizeram parte deste estudo 77 (setenta e sete) professores. A pesquisa utilizou a abordagem *quantitativo-qualitativa*, com o suporte da concepção teórica das Representações Sociais de Moscovici (2003) e Jodelet (2001) e pelas Abordagem Estrutural (ABRIC, 1994; 2000; 2005). Como instrumentos e técnicas foram utilizados: um questionário sócio-demográfico, a técnica de associação livre de palavras e entrevistas em profundidade. O conteúdo do questionário foi analisado através do *Microsoft Office Excell 2003*. As evocações livres foram processadas e analisadas pelo *Software EVOC 2000* (VERGES, 2000) e Análise Fatorial por Correspondência – AFC do programa *Tri-deux mots* (CIBOIS, 1998) e as entrevistas em profundidade pela análise de conteúdo temático (BARDIN, 2005), respectivamente. Como resultado, os professores que fizeram parte deste estudo são, em sua maioria, do sexo feminino (83%), com uma faixa etária de 31 a 40 anos (52%), tempo de experiência de 7 a 25 anos (78%) e envolvidos no Projeto Político-Pedagógico (68%). As evocações livres evidenciaram a objetivação ancorada na gestão democrática a partir do programa EVOC, justificado pelos estímulos de opinião mais importantes e frequentes como *participação, coletividade, ação e organização*. A gestão democrática também foi evidenciada no programa *tri-deux mots* dimensionado com as palavras *participação, meta, norte, planejamento, elaboração, conhecimento e desenvolvimento* elaborados por docentes em início e final de carreira, envolvidos e não-envolvidos na implementação do Projeto Político-Pedagógico. As entrevistas em profundidade demonstram que os docentes se sentiram mais a vontade para falar sobre a consolidação do Projeto Político-Pedagógico, no que diz respeito à sua elaboração e execução, do que avaliar seus resultados e conceituá-lo. As representações sociais dos docentes visualiza o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento democrático e participativo e que a presença dos gestores e coordenadores pedagógicos são essenciais para a sustentação e apoio ao docente no que diz respeito ao encaminhamento e organização do planejamento, elaboração, execução e avaliação, além de se configurar como processo de formação continuada em serviço. A falta de recursos, tempo e flexibilização funcional aparecem como maiores problemas que ainda persistem na implementação do Projeto Político-Pedagógico.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Representações Sociais; Docentes.

SUMMARY

This research falls within the field of education, in order to seize social representations - RS produced by elementary teachers Political-Pedagogical Project. The locus of search consisting of four elementary schools located in the municipality of Oriximiná - PA. Formed part this study 77 (seventy-seven) teachers. The search used the approach qualitative-quantitative with the support of theoretical conception of social representations of Moscovici (2003) and Jodelet (2001) and by structural approach (ABRIC, 1994; 2000; 2005). The instruments and technique were used: a socio-demographic questionnaire, free association technique of words and in-depth interviews. The contents of the questionnaire was parsed through Microsoft Office Excell 2003. The evocations free were processed and analyzed by Software EVOC 2000 (VERGES, 2000) and factor analysis by correspondencia - AFC program Tri-deux mots (CIBOIS, 1998) and interviews in depth by thematic content analysis (BARDIN, 2005), respectively. As a result, teachers who were part of this study are mostly females (83%), with an age from 31 to 40 years (52%), with long experience from 7 to 25 years (78%) and involved over Political-Pedagogical Project (68%). The evocations reveal objectification anchored in democratic management from program EVOC, justified by the stimuli of opinion the most important and frequent as *participation, collective, action and organization*. Democratic management has also been evidenced in program tri-deux mots scaled with the words *participation, meta, North, planning, preparation, knowledge and development* prepared by teachers in the beginning and end of career, involved and non-involved in the implementation Political-Pedagogical Project. Depth interviews demonstrate that teachers if felt more comfortable to talk about the consolidation of Political-Pedagogical Project, for their preparation and implementation, to assess its results and conceptualizing it. The social representations of teachers visualize the Political-Pedagogical Project as democratic and participatory instrument and that the presence of pedagogical coordinators and managers are essential for sustaining and supporting teachers with regard to forwarding and organization planning, drafting, implementation and evaluation, and configure how process in service. The lack of resources, time, and functional flexibility appear as biggest problems that still exist in the implementation the Political-Pedagogical Project.

Key-words: Political-Pedagogical Project; Social Representations; Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	Estrutura e funcionamento do Projeto Político-Pedagógico da escola pública	35
Imagem 1	Mapa do município de Oriximiná – PA	56
Gráfico 1	Dados sócio-demográficos dos docentes das escolas públicas do município de Oriximiná	76
Gráfico 2	Número de ocorrências de evocações por categoria gerado pelo software EVOC	81
Esquema 2	Processo dinâmico do Projeto Político-Pedagógico na escola pública	88
Figura 1	O Núcleo Central e Periférico emergido no quadro de quatro casas a partir do termo indutor “Projeto Político-Pedagógico” e processado pelo <i>Software EVOC 2000</i> .	90
Figura 2	Plano Fatorial de Correspondência das Representações Sociais acerca do PPP da escola pública	96
Gráfico 3	Categorias temáticas reveladas a partir das entrevistas em profundidade	100
Gráfico 4	Porcentagem da categoria Consolidação do Projeto Político-Pedagógico	101
Esquema 3	Sinótese da ancoragem e objetivação da categoria consolidação do Projeto Político-Pedagógico	106
Gráfico 5	Porcentagem da categoria problemas e dificuldades do Projeto Político-Pedagógico	107
Esquema 4	Sinótese das ancoragens e objetivações da categoria problemas e dificuldades	112
Gráfico 6	Porcentagem da categoria Concepção do Projeto Político-Pedagógico	113
Esquema 5	Sinótese das ancoragens e objetivações da categoria Concepção	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Funções do sistema Central e Periférica das Representações Sociais	49
QUADRO 2	Codificação das variáveis fixas e de opinião que subsidiaram a elaboração do banco de dados do <i>Software EVOC</i>	67
QUADRO 3	Organização do Quadro de Quatro Casas representado pelo <i>software EVOC</i> .	69
QUADRO 4	Codificação das variáveis fixas e de opinião que subsidiaram a elaboração do banco de dados do <i>Software Tri-Deux Mots</i>	71
QUADRO 5	Construção das categorias e subcategorias emergidas da ALP	80
QUADRO 6	Classes, categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo temático por frequência e percentagem.	99
QUADRO 7	Unidades temáticas da gestão democrática da categoria consolidação do PPP	102
QUADRO 8	Unidades temáticas da crença da categoria consolidação do PPP	106
QUADRO 9	Unidades temáticas da mudança da categoria problemas e dificuldades do PPP	107
QUADRO 10	Unidades temáticas das ausências da categoria problemas e dificuldades do PPP	110
QUADRO 11	Unidades temáticas da inovação da categoria concepção do PPP	114
QUADRO 12	Unidades temáticas da organização da categoria concepção do PPP	115
QUADRO 13	Unidades temáticas da complexidade da categoria concepção do PPP	116

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Dados sócio-demográficos dos docentes das escolas públicas do Município de Oriximiná	76
TABELA 2	Categorias, número de palavras, ocorrências e frequências dos estímulos de opinião a partir do termo indutor “Projeto Político-Pedagógico”	81
TABELA 3	Palavras apreendidas pela ALP que apresentam maior Contribuição por Fator	95

LISTA DE SIGLAS

AFC	Análise Fatorial por Correspondência
ANPED	Reunião da Associação Nacional de Pós -Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CPF	Carga Por Fator
EVOC	<i>Software Ensemble de Programmes Permettant L'analyse dês Evocations</i>
F	Frequência
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GT	Grupo de Trabalho
HP	Hora Pedagógica
JIRS	Jornada Internacional de Representações Sociais
NC	Núcleo Central
NP	Núcleo Periférico
PADES	Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC - PA	Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
SESU	Secretaria de Ensino Superior
TNC	Teoria do Núcleo Central
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 A construção do objeto social	20
1.1 Contextualizando o objeto de estudo.....	21
1.2 Problema e Questões norteadoras.....	27
1.3 Objetivos.....	27
1.3.1 Geral.....	27
1.3.2 Específicos.....	28
CAPÍTULO 2 Projeto Político-Pedagógico e a participação docente	29
2.1 Contextualizando o Projeto Político Pedagógico da escola pública.....	30
2.2 A participação docente no processo de implementação do PPP da escola pública descrita nas legislações educacionais.....	35
CAPÍTULO 3 Representações Sociais: História, abordagem dimensional e estrutural e utilização na Educação	40
3.1 História das RS.....	41
3.1.1 Abordagem dimensional das RS.....	46
3.1.2 Abordagem estrutural das RS.....	47
3.2 A Utilização da Teoria das Representações Sociais na Educação.....	50
CAPÍTULO 4 Os caminhos da pesquisa	54
4.1 Tipo de estudo.....	55
4.2 O <i>lócus</i>	56
4.2.1 Caracterização das escolas- <i>lócus</i> : O PPP como organização do trabalho escolar.....	57
4.3 Participantes.....	60
4.4 Técnicas e Instrumentos utilizados.....	60
4.5 Coleta de dados e procedimentos de análise.....	62
CAPÍTULO 5 As Representações Sociais elaboradas por docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico	74
5.1. Caracterização dos participantes.....	75
5.2 O conteúdo, organização e estrutura central e periférica das representações sociais acerca do Projeto Político-Pedagógico.....	78
5.2.1 A apreensão pelo programa computacional EVOC.....	78
5.2.2 A apreensão pelo programa computacional <i>Tri-deux- mots</i>	94

5.3 Resultados aprendidos da entrevista em profundidade.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento deflagrado como proposta do poder público e, de luta de educadores, que visa direcionar e ajudar na resolução de situações-problemas que a escola enfrenta em seu cotidiano. Ao ser instituído na Lei de Diretrizes da Educação Nacional- LDBEN 9394/96 o PPP é regulamentado como princípio de gestão democrática das escolas públicas e direcionamento da organização do trabalho, no que diz respeito ao rumo e a construção identitária da escola enquanto espaço político e social, e que, ressalta, em especial, a participação dos docentes no processo dessa implementação, conforme descritos nos artigos 13, inciso I e II e 14, inciso I.

Assim, por se configurar como instituído na escola, as disciplinas, os conteúdos, os planos, os projetos e outras atividades escolares passam a ser conduzidos pelos docentes em vista da dinâmica do PPP.

Com a implementação do PPP, o professor passa a assumir novos modelos de formação, novos saberes, atitudes, novas competências e habilidades que os possibilita dialogar, adaptar-se e/ou intervir nessa nova realidade educacional e a escola, por sua vez, compromete-se com novas funções tornando-se viva na mediação da docência em sala de aula. Dessa forma, suas práticas educativas e propostas pedagógicas e administrativas conduzidas pelo PPP refletem a cultura de um grupo social (professores, gestores, alunos, pais, comunidade, funcionários) num determinado espaço/temporal.

O conceito de Projeto Político-Pedagógico adotado nesta dissertação, se fundamenta nos contributos de Veiga (2003; 2005; 2007; 2008) que o apresenta como um instrumento emancipador que serve para nortear a ação educativa com a participação dos sujeitos sociais que fazem a escola. Veiga (2007) argumenta, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata de diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um processo de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. É uma ação constante e fruto do debate coletivo, o que indica

construir uma escola melhor para todos. Nessa direção, o PPP significa uma intervenção no presente, visando o futuro.

Ao compartilharmos desse conceito frisado por Veiga (2007), adotamos a terminologia Projeto Político-Pedagógico e não Projeto Pedagógico ou Plano Pedagógico como muitos autores e as legislações adotam.

Então, falar sobre o PPP da escola, enquanto espaço social e ação política, nos remete buscar as representações sociais dos docentes por meio das interlocuções, das opiniões e crenças sobre esse objeto de estudo para saber como este se faz presente nas suas práticas cotidianas.

Diante disso, para direcionar este estudo, a presente pesquisa foi desenvolvida na área educacional à luz da abordagem europeia da Teoria das Representações Sociais - TRS de Moscovici (2003), e, com o suporte complementar de Abric (1994; 2000; 2005) denominada de abordagem estrutural, que se fundamenta no desvelamento do Núcleo Central - NC e dos Núcleos Periféricos. Utilizamos, ainda, uma metodologia de múltiplas técnicas ou multimétodo, por meio de procedimentos quantitativos e qualitativos, de modo a apreender as representações sociais de docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico da escola pública.

A abordagem multimétodo é indicada quando se pretende investigar objetos sociais, que busca encontrar nos participantes, dificuldades de expressão simbólica. Segundo Coutinho *et. al* (2003), permite apreender as RS de diferentes formas abordando, por meio das falas, atitudes, opiniões dos atores sociais que, muitas vezes, se apresentam em desacordo com as normas contextuais com as quais os sujeitos convivem.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos assim distribuídos:

O primeiro capítulo denominado de “Construção do Objeto Social”, contextualiza o objeto de estudo e apresenta o problema, as questões norteadoras e os objetivos desta pesquisa.

O segundo capítulo “O Projeto Político-Pedagógico e a Participação Docente”, tem a intenção de fazer uma discussão mais aprofundada das bases epistemológicas que fundamentam o objeto e as bases legais para a participação docente na implementação desse instrumento.

O terceiro capítulo “Teoria das Representações Sociais: história, abordagem dimensional e estrutural e a utilização na educação”, dá ênfase à Teoria das

Representações Sociais e às abordagens dimensional e estrutural, assim como, apresenta as pesquisas derivadas das TRS aplicadas à educação.

O quarto capítulo traz a Metodologia, denominada de “Os caminhos da Pesquisa”, no qual destaca o tipo de estudo, o *lócus*, os participantes, os instrumentos e técnicas de coleta, os procedimentos da coleta e análise dos dados.

O quinto capítulo apresenta os resultados e as discussões do objeto de estudo, assim denominada de “As representações Sociais elaboradas por Docentes acerca do Projeto Politico-Pedagógico” e delinea as análises dos resultados desta pesquisa construída pelos docentes das quatro escolas do município de Oriximiná a partir dos instrumentos e técnicas selecionados para este estudo.

Nas “Considerações Finais” levantamos algumas questões relevantes e apontamos algumas possibilidades e saídas para que a educação de Oriximiná e de outros municípios possam caminhar de forma realmente democrática a partir das implementações de seus PPP.

CAPÍTULO 1
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO SOCIAL

1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO SOCIAL

O PPP é um instrumento que vem tomando espaço, nos últimos anos, nas discussões oriundas das reformas da nova política educacional iniciada desde 1990 no Brasil. No conjunto dessas reformas, um dos focos esteve no modelo da organização do trabalho escolar. Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico - PPP emerge como uma das possibilidades de garantia de gestão democrática e autonomia da escola pública.

O PPP é compreendido segundo Moura (2002), como uma proposta que emana do poder público, na qual a responsabilidade é transferida para a escola e, a comunidade se torna a responsável de construí-la, a ponto de ser tratada como proposta de Lei na criação da nova LDB, que, em seu artigo 13, destaca que é tarefa do estabelecimento de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, cabendo a participação dos docentes nesse processo de construção e implementação que deverão cumprir um plano de trabalho para que o implemento se concretize. Outro documento importante nessa vertente oriunda das reformas da década de 90 é o Plano Nacional de Educação que frisa também que o PPP é um elemento essencial para a construção da autonomia e gestão da escola e ressalta também a participação dos docentes.

O PPP é concebido também como resultante da luta de educadores, movimentos sociais intensificados desde a década de 80. Nessa ótica, originaram-se as propostas que conceberam o Projeto Político-Pedagógico como uma prática pedagógica, que respeita a construção coletiva e a identidade da escola e seu caráter de autonomia. O seu processo resulta de reflexões, intenções, esforços e a responsabilidade de toda a equipe.

Então, sendo um instrumento deflagrado como proposta do poder público e de luta de educadores visa direcionar e ajudar na resolução de situações-problemas que a escola enfrenta em seu cotidiano. Ao ser instituído na Lei 9394/96 o PPP é regulamentado como princípio de gestão democrática das escolas públicas e direcionamento da organização do trabalho no que diz respeito ao rumo e à construção identitária da escola enquanto espaço político e social, e que ressalta, em especial, a participação dos docentes no processo dessa implementação.

Vale ressaltar que o PPP surge nesse processo enquanto instituído, como um instrumento legal que objetiva também proporcionar mudanças de comportamento na cultura escolar. Antes da LDB 9394/96 as escolas estavam envolvidas com o modelo de planejamento meramente burocrático e tecnicista executado de forma vertical, no qual a participação dos sujeitos que faziam a ação pedagógica era nula, assim como tínhamos um perfil de gestor autoritário e indicado pelo poder público, resultante ainda dos vestígios do regime militar de quase 25 anos no Brasil.

Com a concretização do PPP nas escolas esse perfil obrigatoriamente precisaria mudar para atender aos novos modelos, principalmente da democracia, onde a participação e a busca da autonomia passariam a ser uma das prioridades na educação. Com ela, vieram mudanças de comportamento na cultura organizacional e rupturas de paradigmas, nas quais o planejamento deixa de ser instrumento fechado, burocrático e passa a se revelar como um processo emancipador, contemplada com a construção participativa, diferentemente dos tempos do regime ditatorial.

Nóvoa (1999) diz que a dinâmica das mudanças que se realizam na organização do trabalho escolar se encontra legitimada nas bases conceituais e pressupostos invisíveis que se encontram na cultura organizacional das escolas e esse conjunto de fatores são integrados pelos valores, crenças e ideologias que os que dela participam partilham entre seus membros, dão significados às suas ações, assim como mobilizam outros membros da escola para uma nova compreensão da realidade. Essa compreensão é ancorada por nós, como as representações sociais que são elaboradas pelos participantes da escola pública na apreensão de uma nova realidade mobilizada por um fenômeno presente, no caso, o Projeto Político-Pedagógico.

Ao direcionar nosso foco para o PPP, vimos que historicamente, em 1997-98, as secretarias estaduais e municipais de educação passam a se redirecionar para o cumprimento da lei. Não podendo ser diferente tal movimento nos municípios do Pará teve seu início no ano de 1998 a partir das cartilhas “Série Planos e Projetos” em que a então Diretora de Ensino Violeta Loureiro (1998) da SEDUC frisava que todas as escolas deveriam implantar o Projeto Pedagógico para melhorar a educação e sair do improvisado.

Para atender a esse direcionamento o município de Oriximiná inicia em 2004 a implantação dos PPP's nas escolas de forma mais abrangente, antes disso, o instrumento era construído apenas pelo diretor, ou corpo pedagógico da escola, como proposta de trabalho, portanto, sem caráter democrático, uma vez que a comunidade pouco participava do processo.

Então, o interesse em realizar esta pesquisa surgiu a partir de nossa experiência em dar apoio e suporte pedagógico ao processo de construção dos PPP's nas escolas de Oriximiná – PA como supervisora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Esse suporte se dava no acompanhamento pedagógico aos docentes e organização do trabalho escolar. Além disso, fazíamos parte de uma comissão de apoio pedagógico, na qual coordenávamos palestras, cursos e minicursos de formação continuada a docentes e gestores da zona rural e urbana.

No acompanhamento da implantação dos PPP's nas escolas públicas de Oriximiná percebemos nas falas e nas práticas dos professores ambiguidades sobre a concepção desse instrumento, particularmente, na compreensão de tal projeto como mediação das ações pedagógicas da escola.

O contexto de implantação foi polêmico, havendo várias reuniões com as diferentes instâncias, objetivando estudar a proposta e definir as formas de concretizá-las no dia-a-dia das escolas. As reações foram diversas: resistências, ansiedades, inseguranças, envolvimento, empenho e esperanças foram sentimentos comuns entre os profissionais da educação.

Segundo Moscovici (2003) quando há presença de algo ausente, inacessível de um objeto este é caracterizada como não-familiar o que acaba incomodando e ameaçando, tornando-se algo estranho para o sujeito. Então, ao se debruçar numa teoria científica, vimos que as representações sociais podem sustentar a construção a respeito de um determinado objeto tornam-se num esforço constante de “tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar)” (MOSCOVICI, 2003, p. 58). Então, o que pode parecer abstrato, torna-se concreto (familiar), podendo restabelecer um sentimento de continuidade em determinado grupo.

Dessa forma, o que mais nos chamou atenção foi às reações dos docentes diante da implantação do PPP, pois se viram inseridos num processo de mudança na organização do trabalho escolar, no qual o professor deixa de ser apenas um

expectador das ações do projeto educacional, passando a partir de então, a fazer parte dessa construção e implementação, que ultrapassam os limites da sala de aula, até então vista como uma das únicas responsabilidades do docente. Assim sendo, o contato com a realidade, embasado em leituras feitas sobre Projeto Político-Pedagógico, fez com que o assunto entrasse em choque com a realidade na qual os docentes estavam inseridos.

Nesse sentido, concordamos com as pesquisas de Fonseca, Oliveira e Toschi (2004) quando argumentam que os processos de mudança e inovação nas escolas advindas de políticas educacionais residem nas reações dos professores, que podem produzir com suas ações fracassos ou sucessos, pois são eles que administram e aplicam cotidianamente as situações de ensino-aprendizagem. Daí a importância de direcionarmos nosso olhar para esse profissional.

Dessa forma, aqui elegemos os docentes, como um grupo social presente no espaço escolar, que toma como uma de suas responsabilidades o processo de implementação do PPP nas suas práticas educativas ora como professor ora também como representante em conselhos equivalentes e também por acreditarmos que essas práticas preestabelecidas por esse instrumento enquanto ação e concepção concretizam o fazer prático e concreto da escola e podem consolidar a qualidade de ensino. Para confirmar isso, autores como Nunes e Monteiro (2007), Gather Turler (2001), Perrenoud (2000) e outros afirmam que a participação docente é essencial para a execução das propostas evidenciadas nos planos, projetos, proposta curricular que fazem parte do construto do PPP.

Outro ponto de incentivo para a realização desta pesquisa derivou das disciplinas do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Nesse processo, tivemos acesso à bibliografias que discutem Representações Sociais no Brasil e a importância desta teoria para se buscar nas falas dos atores sociais as aspirações, anseios, idéias no que diz respeito a fenômenos presentes na cultura organizacional. Constatamos ao ler Arruda e Sá (2003) que o estudo das RS cada vez mais está sendo difundido no Brasil, ampliando-se principalmente na área Educacional em especial na compreensão da relação entre educadores e organização do trabalho escolar.

Pesquisas de Machado (2005) sobre o estado da arte sobre pesquisas realizadas em Representações Sociais no campo da educação e formação de

professores na IV Jornada Internacional de RS do GT – Educação aponta um aumento nesse tipo de estudo como nova possibilidade de lidar com a diversidade e complexidade dessa área e do contexto escolar nessa sociedade entrelaçada de novas tecnologias e um novo mercado de trabalho.

Ainda, Menin, Shimizu e Lima (2007) apresentaram na V Jornada Internacional de RS - JIRS uma análise de teses e dissertações realizadas no Brasil, que buscaram nessa abordagem teórica, contribuições para a reflexão do professor sobre os elementos do seu fazer docente. As autoras também apontam que existe uma quantidade bem grande de trabalhos em Representações Sociais na educação e formação de professores, o que nos revelou que essa teoria tem sido extremamente útil para visualizar relações entre conhecimentos práticos, o desempenho de papéis e de funções da escola, assim como, questões ideológicas políticas e pedagógicas no campo da educação.

No que diz respeito à realização de estudos sobre *representações sociais elaboradas por docentes sobre o PPP* no Brasil e em especial no Estado do Pará estes são escassos, tornando nossa pesquisa relevante para a educação. Ao fazermos um levantamento de pesquisas apresentadas na Reunião da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, nas Jornadas de Representações Sociais e ainda no banco de teses e dissertações na discussão de formação de professores da CAPES encontramos três trabalhos que utilizam como objeto social o Projeto Político-Pedagógico em estudos de Representação Social. Esses trabalhos foram apresentados na 24ª Reunião do ano 2001 na ANPED, no GT nº 05 de Estado e Política, na IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira de Representações Sociais no ano de 2005 e no banco de teses e dissertações da CAPES.

O primeiro trabalho é intitulado de *O Projeto Político Pedagógico nas representações sociais de conselheiros*. Apreende as representações sociais de docentes sobre o PPP objetivando-o com: *planejamento, a melhoria/desenvolvimento da escola e a participação*, com frequência um pouco menor (MARQUES, 2001).

O segundo trabalho intitula-se: *As Representações Sociais de professores do ensino médio* no qual um dos objetivos era apreender as RS sobre o projeto pedagógico. Nessa pesquisa o PPP esteve ancorado à *autonomia e flexibilização*

curricular. Dizem os professores: “Projeto Pedagógico é aquele que o professor faz para despertar interesse nos alunos”; “é o desenvolvimento de competências e habilidades pelos alunos”; “significa passar a teoria para a prática, porque os alunos, ao desenvolverem suas tarefas, ao realizar suas atividades, aprendem muito” (FRANCO; VARLOTTA, 2004, p. 9).

E o terceiro, realizado por Cervellini Filho (2008) denominada de *O significado do Projeto Político Pedagógico a partir das representações sociais dos professores* considera que o PPP para os professores pode significar:

- 1- Trabalho coletivo ultrapassando a barreira do individualismo e sendo articulado pelos gestores, levando a uma construção contínua da aprendizagem tanto docente como discente no cotidiano escolar.
- 2- A possibilidade de mudanças no interior da escola impulsionando todos os envolvidos no processo pedagógico – gestores, docentes, discentes e também a comunidade escolar – para que também possam ter iniciativas para mudarem.
- 3- Um documento escrito com base na legislação, mas que na prática deixa a desejar e isso ultrapassa as possibilidades da escola que é obrigada a cumprir as determinações da sua mantenedora (CERVELLINI FILHO, 2008, p. 103)

O PPP é objetivado a partir dessa pesquisa como *participação, autonomia e organização*. O que representa que a participação na elaboração vem sendo importante para a tomada de decisões e organização do trabalho escolar, assim como evidencia que o PPP pode ser a saída para a melhoria e desenvolvimento da escola (CERVELLINI FILHO, 2008). O autor ainda revela que a teoria das representações sociais propõe e indica que o saber do senso comum designa uma forma de pensamento social.

De acordo com Machado (2008), as representações docentes são resultados de experiências acumuladas, durante o processo de evolução histórica dos fatos, que constituem os sistemas cognitivos das pessoas envolvidas, resultantes da interação homem e sociedade. Assim os homens criam suas representações devido à sua necessidade de se manterem informados sobre o mundo que os cerca. Assim a utilização da Teoria das Representações Sociais nesta dissertação é contemplada como suporte epistemológico na compreensão das questões emergidas das transformações pelas quais o docente vem passando a partir do construto do Projeto Político-Pedagógico na escola pública.

Além disso, no Estado do Pará várias pesquisas sobre o Projeto Político-Pedagógico já se fizeram, contudo, as apreensões sobre esse instrumento elaboradas pelos docentes com a utilização da teoria das representações sociais até então não havia sido proposta, o que torna nossa pesquisa enriquecedora, importante e inédita na região, motivos pelas quais também nos motivaram a ancorá-la nas abordagens das TRS iniciadas por Moscovici (2003) e seus sucessores.

Outro ponto de incentivo esteve na escolha do *lócus*. O município de Oriximiná apresenta poucas pesquisas referentes à educação. Registramos os estudos de Gemaque (2004) em sua tese de doutoramento sobre financiamento da Educação, a qual contempla o aspecto da valorização dos profissionais do magistério no contexto do FUNDEF neste Estado e trabalhou com o município de Oriximiná como um dos *lócus* de pesquisa; a dissertação de Mestrado de Câncio (2008) que estudou a formação do professor de Oriximiná com base nos PCN's de Língua Portuguesa; e a dissertação de mestrado de Silva (2009) que discutiu as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM em uma escola estadual desse município. No entanto, não se tem registros de estudos sobre o Projeto Político-Pedagógico até então, o que nos motiva a escolha desse *lócus*.

A partir de então, apresentamos o seguinte problema, questões e objetivos que norteiam nossa pesquisa.

1.2 PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS

Que representações sociais os docentes de escolas públicas do ensino fundamental do município de Oriximiná - PA elaboram acerca do Projeto Político-Pedagógico?

Desta demandam outras questões:

- 1) Quais as características dos docentes (participantes do estudo)?
- 2) Quais os conteúdos e a estrutura do Núcleo Central e Periférico que emergem das Representações Sociais dos docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico?
- 3) Como o PPP é implementado na escola pública a partir das representações sociais dos docentes envolvidos?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Apreender as Representações Sociais que os docentes de escolas públicas do ensino fundamental do município de Oriximiná - PA elaboram acerca do Projeto Político-Pedagógico.

1.3.2 Específicos

- 1) Caracterizar o perfil dos docentes da pesquisa;
- 2) Identificar e descrever os conteúdos e a estrutura central e periférica das Representações Sociais dos docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico;
- 3) Descrever e analisar os conteúdos das representações sociais dos docentes envolvidos, acerca da implementação do PPP nas escolas públicas.

Para tratar dessas questões, este estudo está ancorado em autores que discutem o *Projeto Político-Pedagógico* como Veiga (2003; 2007; 2008) e (2008), Gadotti e Romão (2004) e Gandin (2008) as *Representações Sociais* a partir de Moscovici (2003) e Abric (1994; 2000; 2005).

Na sequência, abordaremos a fundamentação teórica na qual apresentamos a contextualização histórica do objeto, a discussão das representações sociais dando maior ênfase a abordagem estrutural e dimensional, assim como fazemos uma reflexão das RS no campo da educação.

CAPÍTULO 2
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E
PARTICIPAÇÃO DOCENTE

Este capítulo objetiva apresentar a contextualização do objeto social “Projeto Político-Pedagógico” enquanto política educacional e organização do trabalho escolar e apresenta as legislações que amparam a participação docente na implementação do PPP na escola.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA

O surgimento da nomenclatura *Projeto Político-Pedagógico*, *Projeto Pedagógico* ou *Proposta Pedagógica* tiveram seu início no Brasil a partir da década de 80, e, na década de 90, apareceu na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 como forma de organização da escola e mecanismo de gestão democrática, sendo este, incumbência de docentes, de gestores e da comunidade escolar.

Apesar da nomenclatura PPP não ter sido oficial antes de 1996 nas legislações educacionais brasileiras, veio tomando diversas faces. O “político” passa a ser denominado pelo fato da escola ser um espaço público que socializa saberes, decorrente de um processo histórico. Primeiro, visto como um projeto tradicional, antidemocrático e burocrático da escola pública. Era visualizado como espaço de exclusão, pois, a escola não era pública, laica, gratuita e universal. No espaço escolar os filhos dos trabalhadores não tinham direito de continuidade a seus estudos, assim, não eram considerados como sujeitos de direitos; nesta perspectiva é político como afirmação da esfera de direitos do que é devido a cada cidadão. O Pedagógico aparece como aporte à concepção de escola, de homem, de sociedade e de mundo que cada grupo social defende na instituição que quer construir.

Com a implementação legal do PPP nas escolas públicas a partir de 1996, várias autores se debruçaram a conceituar esse instrumento. Nesse sentido, remetemos inicialmente a focalizar as representações sociais que a literatura destaca nesta discussão na atualidade em diferentes concepções.

Para Gadotti (2004) a palavra projeto vem do verbo projetar, dando idéia de movimento, de mudança. Propõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Remete atravessar um estado de instabilidade e busca uma nova estabilidade. Para Távora (2002) o projeto determina a identidade pedagógica da escola e dá coerência

à ação educativa. André (2001) entende que o PPP não é apenas uma carta de intenções e nem exigências de ordem administrativa, ele se faz como a própria concretização da identidade da escola e garantia de ensino de qualidade.

Vasconcelos (1995) diz que é um plano global da escola; é um processo de planejamento participativo que se concretiza na ação educativa que se quer alcançar. É um instrumento teórico-metodológico de intervenção na realidade.

E para Veiga (2007; 2008), o termo projeto significa “lançar-se para frente”, que tem a interpretação de plano, intenção, propósito, delineamento. O termo político a mesma autora diz que vem de “polis” que significa “cidade”, portanto, envolve uma comunidade de pessoas. O termo pedagógico tem sentido voltado para a “condução de crianças” etimologicamente, mas que se configura como o ato de conhecer os princípios e diretrizes que têm como fim a ação educativa. Resumidamente, o Projeto Político-Pedagógico:

busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2007, p. 35).

Nesse sentido, todas as representações das literaturas pertinentes citadas se entrecruzam num único caminho. Esse caminho propõe rupturas com o presente e promessas com o futuro, assim como direciona e organiza o trabalho escolar. Projetar significa tentar quebrar um estado “confortável” para se arriscar numa mudança da ação educativa e nova cultura escolar.

Pesquisas de Távora (2002) apontam que a idéia de Projeto Político-Pedagógico surge pela primeira vez ainda na década de 80 através dos programas grupais da Secretaria de Educação Superior - SESU e Universidades, estimulado pelo Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior - PADES, com a idéia vinculada à reestruturação da Universidade e da revitalização dos cursos de graduação na busca da organização e de sua identidade.

Essa expressão, segundo a autora teve inspiração em trabalhos realizados em 1981, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob a coordenação de César Balzan, Moacir Gadotti, Bernadete Gatti e outros que tinham como objetivo

a definição da identidade institucional através da discussão e implementação de um projeto pedagógico, orientador de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, de infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica (TÁVORA, 2002, p. 13).

Na década de 90 o Projeto Político-Pedagógico passou a ser alvo de discussões, debates, mesas redondas, conferências e programas, a exemplo disso Vieira (2006, p. 137) afirma que na Conferência Nacional de Educação para Todos de 1994, a escola aparece como foco de rever-se enquanto gestão escolar. Nesse quadro, pela primeira vez se tem um painel de discussão com o tema: “Projeto Político-Pedagógico da Escola”, mesmo não tendo esse instrumento regulamentado em lei. No entanto, esse painel reitera que “a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas requer a descentralização e a democratização do processo de tomada de decisões” (BRASIL *apud* VIEIRA, 2006, p. 137).

Mas a legitimidade do Projeto Político-Pedagógico da escola vem culminar apenas em 1996 com a inserção de artigos, específicos na Lei de Diretrizes da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, como forma de organização e delineamento de um norte para as escolas a nível nacional, buscando a participação de todos nessa construção de identidade. O Projeto Político-Pedagógico inseriu-se, nesse contexto, como um dos mecanismos de concretização de gestão democrática na escola.

Então, com a aprovação da Constituição de 1988 e com a Lei nº 9394/96, ultrapassa os limites de gestão que até então se resumia ao caráter reducionista, limitado e mecânico. Com a nova legislação, a gestão passa a ser compreendida de outra forma: a gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Diante disso, a participação passa a ser concebida como um elemento político de ação, assim como a garantia da continuidade dessas ações (VEIGA, 2007).

Nesse contexto, o Estado do Pará, em 1998, dois anos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no governo Almir Gabriel através da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/PA), cria as cartilhas denominadas de “Série Planos e Projetos”, vistas como um conjunto de orientações úteis e

práticas, que objetivavam instruir as escolas frente às mudanças advindas da nova lei.

Foram cinco cartilhas produzidas, com as seguintes temáticas:

Série 1 – Plano Estadual de educação;

Série 2 – Municipalização;

Série 3 - Reorganização e expansão do curso de 2º grau;

Série 4 - Uma proposta para a educação Especial no Estado do Pará;

Série 5 – Projeto pedagógico da escola.

Esta última foi organizada por Violeta Refkalesfsky Loureiro, que no período era a Diretora de Ensino da SEDUC-PA. Na apresentação da cartilha diz:

na presente gestão da SEDUC, quatro ações e um projeto foram considerados como fundamentais para serem desenvolvidas com o objetivo de alcançar a plena **gestão democrática da escola**: a implementação de um conselho escolar em cada escola, eleição para diretor e vice diretor nas escolas, **implementação de um projeto pedagógico em cada escola**, novo regimento escolar para as escolas públicas estaduais e projeto de integração Escola-comunidade (LOUREIRO, 1998, p. 5)

Nesse mesmo documento, a autora ainda ressalta que no Brasil de hoje, a educação e a escola se tornaram mais complexas de tal forma que o (a) diretor (a) não é mais sozinho (a), autossuficiente para resolver a enorme quantidade de ações, decisões e problemas que a escola enfrenta no seu cotidiano. Diante disso, a série 5 (cinco) traz como uma das solicitações às escolas conveniadas ou ligadas à SEDUC para atender à gestão democrática, a partir de 1998, que cada sujeito ao se candidatar a diretor deveria apresentar e discutir um Projeto Pedagógico para a escola. Segundo Loureiro (1998) “a eleição torna-se assim, antes de tudo, uma forma de votar na melhoria da qualidade do ensino” (p.6). E frisa: “Todas as escolas deverão implantar seu projeto pedagógico. Quem quer de fato, melhorar a educação, não pode continuar improvisando.” (LOUREIRO, 1998, p. 6). Essa cartilha foi o início das construções e implementações do PPP nas escolas do Estado do Pará.

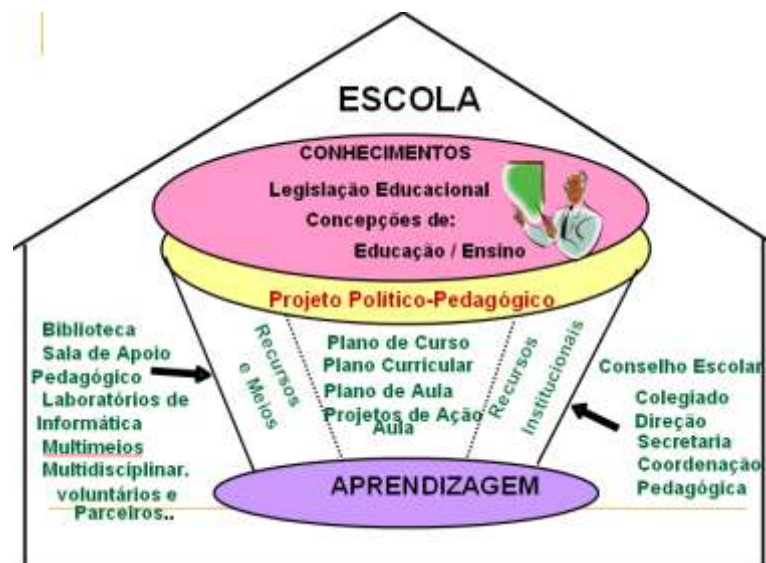
O PPP de cada escola passa a ser uma das peças fundamentais para a democratização, se construído coletivamente. Quando se fala coletivamente, não se resume à participação de “corpo presente” dos conselheiros escolares nas reuniões,

debates e decisões da escola e, muito menos, de administrar os recursos da escola. Portanto, o projeto de cada escola deve ser elaborado tendo em vista definir os contributos de cada estabelecimento de ensino para a realização dos objetivos nacionais e locais do sistema educativo. Nesse sentido, o PPP se articula com outros projetos de outras escolas, podendo constituir-se num elemento importante para a definição de uma política local de educação capaz de otimizar a qualidade do ensino.

De acordo com Veiga (2007, p. 7), “pensar a escola como espaço de decisão e de gestão democrática é pensar a formação humana e o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de concretização do processo dessa formação e de sua viabilização”. Diante disso, a escola terá um compromisso ainda maior que é trazer a família, a comunidade para dentro da escola e garantir sua participação ativa no processo de construção de uma nova escola, capaz de abranger todos os domínios da sua vida interna: pedagógico, sócio-educativo, associativo, formação de pessoal etc.

Contudo, a necessidade da concretização do PPP na escola se faz primeiramente com a aceitação dos que fazem a escola, para isso um dos primeiros momentos é ter conhecimento das normas, legislações e política educacional, além dos educadores, gestão e coordenadores pedagógicos terem subsídios teóricos das concepções e correntes pedagógicas. Essas instruções são necessárias para apresentar, defender ou escolher uma abordagem de direcionamento pedagógico para a escola que, mais tarde, tendem a mesclar-se nos planos e projetos educativos, dando dessa forma o que denominamos de “rumo”, de “norte”. Sem esses componentes não basta apenas afirmar que a escola possui PPP.

Para melhor descrição dessas afirmativas, traçamos um esquema ilustrativo abaixo, como forma de esclarecer onde o PPP se situa na estrutura e funcionamento da escola.



Esquema 1- Estrutura e funcionamento do PPP na escola pública.

Fonte: Adaptado do círculo de palestras sobre Proposta Pedagógica - Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2005.

Defendemos a idéia de que o Projeto Político-Pedagógico pode constituir-se num elemento importante para a definição de uma política educacional local ao abrigar à concentração de objetivos e à coordenação de recursos entre as políticas públicas nacionais, os agentes econômicos e culturais e a própria escola.

Além disso, segundo Veiga (2007), o PPP visa à eficácia que se desenha a partir da técnica do conhecimento que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma escola ou de um curso e, nesse conjunto de tarefas e organização do trabalho escolar a partir das novas normatizações, temos na figura do professor, nos planos de trabalho, nos currículos e na ação educativa, um papel primordial na execução desse instrumento instituído.

2.2 A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PPP DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS.

A escola brasileira nessa agenda de reformas educacionais torna-se o “centro”, como forma de resolver a crise da governabilidade do sistema de ensino. E como tentativa de reagir a essa crise, Barroso (2006, p. 13) aponta que ao longo da década de 90 e início do século XXI o governo vem transferindo poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como parceira essencial na tomada de decisões.

Então, sendo a escola o *locus* privilegiado para as novas mudanças frente às reformas, perpassa também a adaptação e novas competências, habilidades e nova identidade para os professores que buscam se enquadrar nesse novo modelo de gestão de educação, refletido por um serviço implicitamente competitivo e não exclusivo do Estado. Para Vieira (2006), a escola institui a cidadania; e a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente que por sua vez são atravessadas pelos interesses da sociedade.

Por isso, o compromisso da escola enquanto instituição se faz enquanto função política e social, que pode abraçar ou não esse modelo até então proposto. É nesse enfoque que o Projeto Político-Pedagógico ganha destaque, por ser um instrumento que proporciona a identidade de cada escola e consolidação da gestão democrática, contrária à gestão autoritária vivenciada no Brasil durante os vinte anos (1964-1984) de regime ditatorial.

Contudo, as reformas educacionais iniciadas a partir da década de 90 no Brasil vêm trazendo uma série de mudanças estruturais e buscam reforçar a qualidade de ensino e a sua universalização. No entanto, insere a Educação num mercado competitivo, objetivando a formação para o mercado de trabalho e uma nova tarefa para os educadores e gestores que passam a assumir uma posição de sujeitos e agentes multifuncionais dessa nova história.

Ao mesmo tempo, as propostas curriculares e formação de professores também mudam no intuito de se adequar a esse novo modelo. Documentos legais vigentes da política educacional registram alguns conceitos inovadores relacionados à formação continuada, qualificação e competências.

No Brasil, é enfatizado de forma mais clara advindas das reformas oriundas da década de 90 a inserção de muitas das competências já descritas por Perrenoud (2000). A LDB em seus artigos Art. 12 e 13 retrata que os docentes incumbir-se-ão de Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir seu plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e no Art. 14, I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2005).

Com o advento das reformas educacionais e a implementação da gestão democrática como princípio norteador legal das ações da escola, os professores são

estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que se destinem à própria organização da escola.

Assim, os professores se tornaram alvo nesse novo século de resultados de produção a partir de suas ações pedagógicas que na maioria são traçadas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Nesse novo projeto de gestão com o foco no pedagógico há uma preocupação maior com o acompanhamento da aprendizagem dos educandos que denomino de “pedagogia para o êxito escolar”. Para tanto, o professor, nesse novo contexto, precisa ver os alunos como diferentes, que aprendem de forma diferente, que a aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, o professor terá que dar sentido ao que ensina e valorizar o erro dos alunos, além de incentivar e participar de projetos educativos e conselhos equivalentes de forma eficaz, sempre com o objetivo de buscar a qualidade e bons resultados.

Nesse enfoque, para que a escola obtenha sucesso, do professor é cobrado: conhecer os pontos fracos e fortes da escola; desenvolver estratégias de aprendizagem; planejar o ensino dos conteúdos; evitar a dispersão e a desatenção dos alunos em sala; organizar a sala de aula; preparar tarefas interessantes e desafiadoras e proposta pedagógica focada com metodologia bem definida.

Assim, a educação cobra das escolas que o professor seja bem qualificado, que possa desenvolver projetos, além de participar ativamente do processo de elaboração e efetivação do Projeto Político-Pedagógico de sua escola, como já firmado nos art. 13 e 14 da LDBEN.

Além desse documento legal, o Plano Nacional de Educação - PNE (2001) traz como um dos seus objetivos e prioridades: a “democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” (BRASIL, 2001)

O documento traz, ainda, como Diretriz do Ensino Fundamental a discussão de que o PPP é a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, orientado pelo princípio democrático da participação [...] a cobrança de resultados de que os objetivos propostos envolverão a comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.

No ano de 2002, Pesquisas de Nunes et al.(2005) apontam a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena e que se aplica a todos os níveis de ensino e modalidade da educação básica. Esse documento vem frisar sobre a pedagogia das competências como política de formação de professores no Brasil e aponta também em seu Art. 6º que os professores ao participarem da construção do PPP deverão possuir: “o comprometimento com os valores da sociedade democrática”, “compreensão social da escola”, “domínio de conteúdos”, “domínio do conhecimento pedagógico”, “conhecimentos de processos de investigação”, e “gerenciamento do seu próprio desenvolvimento profissional”.

Em fevereiro de 2003, o documento recente repassado para o Congresso Nacional, elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP reafirma os princípios do Plano Nacional de Educação e acrescenta: “as experiências que concorrem com o aperfeiçoamento da gestão democrática são as que reforçam a participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, tanto nas instituições públicas como particulares (BRASIL, 2003, p.07)

Em geral, a construção do Projeto Político-Pedagógico é vista como um desejo que emane do corpo de docentes, pois a definição de ações dependerá em parte de sua boa vontade, ou vontade de participação, engajamento e disponibilidade, que não apenas envolverá seus alunos, mas a comunidade escolar de forma mais abrangente.

Então, é preciso “identidade, meios, segurança, que nem todo o indivíduo tem, porque essa confiança e essa garantia estão estreitamente ligadas à origem social e à experiência de vida” (PERRENOUD, 2000, p.97). Assim, conhecer os docentes e suas representações se faz necessário para a conquista e concretização de um projeto de escola a partir do conceito, afirmações ou negações que se tem sobre o PPP que se faz presente no cotidiano escolar. Dessa forma, o fato de o professor compreender conceitualmente algo (um fenômeno) **“facilitará e oportunizará melhor forma de apreender e se engajar numa ação pedagógica.”** (MORETTO, 2008, p. 78, grifo do autor).

Nesse sentido, para participar da construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola pública é necessário antes de tudo que os docentes conheçam e compreendam esse formato de planejamento conceitualmente, sua importância e sua prática no fazer docente.

Diante disso, buscar nas representações (falas, idéias, conceitos, imaginários) dos docentes se torna ideal para compreendermos as mudanças na educação. Em vista disso, o tema representações Sociais será discutido a seguir.

CAPÍTULO 3

**TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:
HISTÓRIA, ABORDAGEM DIMENSIONAL E
ESTRUTURAL E UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

3.1 HISTÓRIA DA TRS

A Teoria das Representações Sociais - TRS é atualmente um dos aportes teóricos mais difundidos em diversas áreas de estudo. Sua aplicabilidade vai desde a área das ciências naturais às sociais, humanas, biológicas e de saúde. A base teórica das representações sociais foi introduzida por Serge Moscovici em 1961, por meio da obra “*A Psicanálise, sua imagem e seu público*”. O objetivo maior desse estudo foi investigar a área da Psicologia Social e da Sociologia do Conhecimento com o intuito de compreender o fenômeno das representações sociais, mostrando a passagem do conhecimento cientificamente produzido à representação deste no senso comum.

O estudo iniciado por Serge Moscovici constituiu-se em um novo paradigma na Psicologia Social a partir do momento que fundamentou suas bases metodológicas e conceituais num processo de investigação. Como processo teórico, buscou em Durkheim a representação. No entanto, Durkheim trabalhou a noção de representação coletiva. Assim o diz:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos (DURKHEIM, *apud* MINAYO, 2008, p. 91).

Durkheim com sua trajetória sociológica exige a “análise de qualquer fato social, e, portanto, das representações sociais, do envolvimento do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 91). Para o autor não existem representações falsas, o método de cunho sociológico deve ser nulo de qualquer filosofia, deve ter objetividade e os fatos sociais devem ser exclusivamente sociológicos e somente a sociologia pode compreender os fatos sociais (DURKHEIM, 1978 *apud* MINAYO, 2008).

Ao contrário, Moscovici ao adotar esse conceito buscou explicar os fenômenos sociais de uma perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a individualidade, isto é, o autor se concentrou na compreensão das representações enquanto produto e processo social.

A noção de representação social iniciada por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito psicossocial. É psicossocial a partir do momento que busca essa reciprocidade entre indivíduo e sociedade, fundamentada na psicologia e na sociologia, afastando-se dessa forma da ideologia de coletividade de Durkheim.

Moscovici (2003) diferencia o conceito de representação social, desarticulado das idéias de mito, ciência e ideologia. Para melhor fundamentar sua teoria, utiliza-se de conceitos da psicologia, como imagem, opinião e atitude. Dessa forma, o autor constrói sua teoria se apoiando na técnica da pesquisa de opinião e na análise de conteúdo.

Segundo Alves - Mazzotti (2005), o que Moscovici procurou enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas. Wagner (2000) acrescenta de forma resumida: “todas as representações sociais resultam do processo de comunicação e discurso [...] o produto, as representações distribuídas formam parte do sistema de conhecimento ordinário dos indivíduos” (p.10)

Então, “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa presente se modifica” (Op.cit, 2003, p. 59). Isso é possível, segundo o autor, porque num processo de conversação e comunicação social na mídia de massa, nas revistas, livros, conversas informais os objetos sociais são criados, elaborados, reelaborados, recriados e até mesmo modificados pelos sujeitos sociais, podendo internalizar no processo de comunicação quaisquer recursos de que disponham.

Dessa forma,

As representações sociais são sempre produtos da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específica a quaisquer momentos, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social (ibidem, 2003, p.21).

Contudo, para se compreender o fenômeno das RS é necessário entender também o conceito de familiaridade e o de não-familiaridade, assim como os processos que geram as RS: a objetivação e a ancoragem descritos na base teórica Moscoviana.

Para Moscovici (2003), “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar”. Para o autor a presença de algo ausente, inacessível de um objeto é caracterizada como não-familiar o que acaba incomodando e ameaçando, portanto, é algo estranho para o sujeito. Então, as RS que construímos a respeito de um determinado objeto tornam-se um esforço constante de “tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar)” (ibidem, 2003, p. 58).

É através desse processo constante da busca da familiaridade que podemos superar o que nos é estranho e ameaçador, pois o objeto passa a se integrar em nossas mentes de forma inédita e transformadora. Nesse caso, o que parecia abstrato, torna-se concreto (familiar), podendo restabelecer um sentimento de continuidade em determinado grupo. Nesse sentido, Moscovici (2003) recomenda: “ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu” (p.59).

Assim sendo, para a TRS a familiarização tornará sempre possível o processo contínuo e construtivo de ancoragem e objetivação, pois, o não-familiar passa a integrar e ocupar um espaço dentro de nosso mundo familiar.

A ancoragem ou “amarração” é responsável pela constituição das significações em torno do objeto e sua relação com o mundo físico, social ou práticas sociais (crenças e valores). A ancoragem é

um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (op.cit, 2003, p. 61).

Dessa forma, classificar determinado objeto significa que nós podemos inseri-lo a um conjunto de comportamentos e regras sociais que determina o que pode e o que não pode ser permitido para um grupo ou indivíduo pertencente a uma classe. Assim, a representação social pode ser vista como uma situação social e/ou como

um sistema cognitivo, pois “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele (MOSCOVICI, 2003, p. 63).

A objetivação é a passagem de idéias e/ou de conceitos para esquemas e/ou imagens concretas. Segundo o mesmo autor, a objetivação une a idéia de não-familiar com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade, o que possibilita “transformar uma representação na realidade da representação, transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (p.71).

Dessa forma, a imagem que parecia ser irreal, estranha, passa a se configurar como real, assim, as coisas conhecidas passam a ser o que já são conhecidas para os outros, tornando-se familiar. Como diz Moscovici (2003), resumidamente: “deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade [...] as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre as palavras [...], mas passam a existir como objetos” (ibidem, 2003, p. 74).

A construção teórica - metodológica desenvolvida por Moscovici (2003) estabelece um paradigma que abraça a psicologia e mecanismos sociais, relacionando interligações sociais à simbologia e às formas de conduta.

Para este autor, constituiu a raiz conceitual sobre a qual se desenvolveram os desdobramentos empíricos e teórico-epistemológicos posteriores. Após a inauguração da TRS outros pesquisadores se desdobraram no enriquecimento dessa teoria. Denise Jodelet foi a principal pesquisadora que divulgou essa teoria de forma mais abrangente. Jodelet consegue na obra denominada “Representações Sociais: domínio e expansão” apresentar uma coletânea de pesquisas nesse campo, o que impulsionou a visualização da construção de um campo promissor. Para Jodelet (2001), a Representação Social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Para tanto, toda pesquisa baseada nessa teoria, segundo a autora, deverá estar ligada a três perguntas básicas: 1) quem sabe e de onde sabe? 2) o que e como se sabe? e 3) sobre o que sabe e com que efeito?

A primeira pergunta relaciona-se ao estudo das condições de produção e circulação das representações sociais, que podem ser identificadas em três conjuntos: “cultura”, “linguagem e comunicação” e “sociedade”. Implícito a isso está à difusão das representações emergidas nos valores, modelos e invariantes

culturais; comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos; dinâmica das instituições onde ele se insere enquanto grupo a que pertence (SÁ, 1998).

A segunda corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais. Aqui, o pesquisador se ocupa com os discursos ou o comportamento dos sujeitos, documentos, práticas etc. para em seguida inferir seu conteúdo e sua estrutura.

A última leva o pesquisador à ocupação com o estatuto epistemológico das RS que está diretamente relacionado às relações que a representação “guarda como ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e a transformação de um tipo de saber em outro” (Op.cit, 1998, p. 33).

A Teoria das Representações Sociais cresceu a cada ano e com ela também cresceram inúmeras críticas, no entanto, essas críticas favoreceram um aumento do campo de pesquisa com o apoio de diversos pesquisadores de várias áreas, que complementaram a teoria moscoviciana com novas abordagens ou vertentes. Dentre essas abordagens estão: *abordagem dimensional ou processual* (JODELET, 2001); *abordagem estrutural* (ABRIC, 2002) e *abordagem societal, relacional ou escola de genebra* (DOISE, 1995). São matrizes que podem se articular, uma vez que são frutos da “grande teoria”¹ de Moscovici, como afirma Sá (1998), “não se trata, portanto, de abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provém todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam, o que significa que uma pode enriquecer a outra ou complementar a outra”(ibidem, 1998, p. 65).

Assim as decisões de escolha de abordagens e técnicas a partir da teoria moscoviciana e suas ramificações não precisam necessariamente ser muito radicais, o que importa segundo Sá (1998) é

estudar um dado problema ou fenômeno de Representação Social, com o auxílio dos melhores recursos teóricos e metodológicos disponíveis, podemos recomendar uma apropriação consciente de proposições das três perspectivas, em função dos objetivos e necessidades do projeto (p. 68)

¹ Expressão utilizada por Sá (1998) em seu livro “A construção do objeto de pesquisa em Representações sociais”.

Dessa forma o pesquisador ao construir seu objeto de pesquisa pode apontar uma ou mais abordagens de acordo com seus objetivos propostos e questões norteadoras ligadas a grande teoria moscoviana.

No nosso caso, a partir desse momento daremos maior enfoque ao construto da abordagem dimensional e estrutural, pois foi a partir delas que a análise desta pesquisa se fundamentou.

3.1.1 Abordagem dimensional das RS

Como esta dissertação está vinculada ao conteúdo, à apreensão da linguagem falada sobre o PPP elaborados pelos docentes priorizamos dentre as abordagens complementares da teoria moscoviana a denominada dimensional porque possibilita apreender as “dimensões da representação no seu campo estruturado, a atitude que ela carrega e que lhe dá sua coloração afetiva, e o componente da informação que ela contém” (ARRUDA, 2002, p. 140)

A abordagem dimensional iniciou com Moscovici (2003) e se expandiu com Jodelet (2001), conhecida também como processual ou dinâmica. Prioriza o conteúdo e aponta a representação social como um todo que se organiza de acordo com as proposições, reações ou avaliações de cada grupo, cultura ou classe, por meio de três dimensões a considerar:

1) *A informação*, que procura identificar e estudar os conhecimentos que os sujeitos ou grupos/classe têm a respeito do objeto de forma quantitativa e qualitativamente;

2) *A atitude*, considerada como a preparação para a ação. Nessa dimensão se verifica se os indivíduos possuem atitudes condizentes ou não ao objeto.

3) *O campo da representação*, que permite visualizar o conjunto de conhecimentos que o grupo/classe possui a respeito do objeto de estudo e a articulação destes conhecimentos e atitudes sob forma de teorias.

Como precursora dessa abordagem, Jodelet (2001) afirma que a construção das representações sociais decorre da necessidade das pessoas de saber como se comportar, como dominar o meio, identificar e resolver problemas; por isso as representações sociais são importantes na vida cotidiana. Nesse sentido, não há

dicotomia entre sujeito e objeto, o objeto está inscrito num contexto ativo, em que toda a realidade é reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada ao seu sistema de valores, sua história, contexto social e ideológico (MOSCOVICI, 2003).

Em suma, a abordagem dimensional centra seu foco na construção da representação, na sua gênese e nos seus processos de elaboração (BANCHS, 1998). Esta noção de campo da abordagem dimensional influenciou a criação da abordagem estrutural.

3.1.2 A abordagem estrutural das RS

Além da apreensão do conteúdo, nossa intenção nesta pesquisa foi identificar e descrever a estrutura central e periférica das representações sociais dos docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico, dessa forma, optamos também pela abordagem complementar das Representações Sociais denominada de estrutural.

Jean-Claude Abric elaborou a abordagem estrutural a partir da Teoria do Núcleo Central, a título de complementação à teoria de Moscovici. Foi proposta pela primeira vez dentro do quadro de pesquisa experimental, em 1976, através da tese de doutoramento desse autor denominada de *Jeux, conflits et representations sociales* na Universidade de *Provence*. Este autor a formulou a partir dos seguintes termos:

[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC *apud* SÁ, 2002, p. 62)

Seus objetivos básicos indicam que a representação social possui uma organização com características específicas e uma hierarquização dos elementos que se estrutura em torno de um Núcleo Central – NC constituído de um ou mais elementos que dão à representação um significado.

Para Sá (2002) a Teoria do Núcleo Central - TNC é uma abordagem complementar à *grande teoria*. Segundo o mesmo autor

[...] a objetividade que críticos negam a teoria original de Moscovici pode ser encontrada na teoria que busca complementá-la e, plausivelmente, isto deve ter tido origem na disposição para perscrutar detalhes ou relações apenas sugeridas, como aquelas – de demonstração problemática, atestada pelos estudos americanos no campo das atitudes sociais – entre o conhecimento e o comportamento social (SÁ, 2002, p. 61).

O NC aponta para funções, sendo uma geradora e outra organizadora. Segundo Abric (1994, p.73) “a ideia essencial da teoria é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna”. É ele determinado em parte pela natureza do objeto representado, e, em parte, pela relação que o sujeito ou o grupo mantém com tal objeto.

O NC define a homogeneidade de um grupo social, sendo determinado pela história desse grupo e ligado à sua memória coletiva, o que Denise Jodelet já define como “grupos de pertença”. Essa teoria é determinada pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e o NC é marcado pela memória coletiva do grupo, bem como pelo sistema de normas. Sendo normativo, é resistente a mudança, e sua função primordial é garantir a continuidade da representação.

Dessa forma o NC é um “subconjunto da representação, composto de alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação complementar diferente” (op.cit, 2000, p. 73). Esses elementos complementares são denominados por Abric e Flament de “periféricos”.

Então, paralelo à idéia de centralidade surge o conceito de sistema periférico, onde ocorrem atualizações e contextualizações da dimensão normativa, quebrando o consenso e remetendo a “representação à mobilidade, à flexibilidade e à expressão individualizada” (SÁ, 2002, p. 73). Diante disso, Abric (2000) afirma que se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional, o que quer dizer que é a partir da periferia que uma representação pode se ancorar na realidade do presente ou do momento.

Para esse autor, o sistema periférico como complementaridade do núcleo central possui as seguintes funções: a primeira função é a *concretização* do Sistema Central, ele é mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. A segunda função é de *regulação* e *adaptação* do NC, que tem como ação mapear os constrangimentos e as características de situações as quais o grupo se

encontra confrontado, além de defender e proteger a significação central da representação. A terceira função permite a flexibilidade e elasticidade o que liga a representação das variáveis individuais interligadas à história, experiências e o vivido de cada sujeito, permitindo assim a elaboração de *representações sociais individualizadas* organizadas em torno de um NC comum.

Na sequência segue um quadro modelo de Abric (1994) que sintetiza essas funções, nomeando as funções do sistema central e do sistema periférico.

Quadro 01 - Funções do sistema central e periférico das Representações Sociais

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	<i>Permite a integração das experiências e histórias individuais</i>
Consensual; define a homogeneidade do grupo	<i>Suporta a heterogeneidade do grupo</i>
Estável	<i>Flexível</i>
Coerente e rígido	<i>Suporta as contradições</i>
Resistente a mudança	<i>Evolutivo</i>
Pouco sensível ao contexto imediato	<i>Sensível ao contexto imediato</i>
Funções:	<i>Funções:</i>
Gera a significação da representação; Determina sua organização.	<i>Permite adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação do conteúdo Protege o sistema central.</i>

Fonte: (SÀ, 2002, p. 74)

A partir desse quadro e tomando como base as expressões de Flament (1994 *apud* Abric 2000), o NC é, portanto, constituído de prescrições absolutas ou incondicionais e a periferia com prescrições condicionais que elevam a representação social no cotidiano.

Além disso, a TNC propõe a hierarquização das representações sociais em torno de um núcleo central, constituído de elementos que dão significado à representação social. São em torno do núcleo central que se organizam os elementos periféricos. Nesse sentido, essa teoria explica as funções geradoras e organizadoras das representações sociais e as dimensões normativas e funcionais.

Abric (2000) coloca que é por meio da função geradora que se cria ou se modifica a significação dos outros elementos característicos da representação. É também por meio dessa função que os outros elementos recebem um sentido, um

valor. E a função organizadora, é o NC que decide a natureza dos elos, que unem entre si os elementos da RS.

Para isso, foi necessário identificar na nossa pesquisa, os elementos do núcleo central que dão significação às representações sociais sobre o PPP e que originam os laços e atrelam entre si os elementos do conteúdo e que governam, enfim, sua evolução e sua modificação elaboradas pelos docentes da escola pública.

3.2 A UTILIZAÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

A crise de paradigmas científicos, assim como as mudanças tecnológicas, assolam a vida social dos indivíduos nos últimos anos e entrelaçam a elas mudanças também na prática educativa a partir da década de 90. Ao olharmos essa nova realidade é notório que a escola passa a sentir na sua prática o aumento de dificuldades. Assim, buscar em outras áreas do conhecimento (psicologia, sociologia, antropologia, história) respostas aos novos fatos nos parece coerente e plausível, pois, com a crescente mudança de paradigmas, pesquisar em educação requer buscar o diálogo interdisciplinar.

As pesquisas em educação com a utilização da teoria das representações sociais iniciam com Gilly (2001) o qual reporta a um trabalho realizado com professores acerca da percepção que tinham sobre seus alunos. O resultado dessa pesquisa apontou que os professores percebem o aluno primeiramente pela função instrução, ancorados por valores de atitude frente ao trabalho (participação ou motivação); em segundo lugar, a valores cognitivos visualizados por qualidades de assimilação e criatividade, dos quais o de assimilação prevalece sobre o segundo. Assim, a “apreensão está muito ligada à satisfação profissional sentida pelo professor em relação ao êxito escolar dos seus alunos” (ibidem, 2001, p. 332).

No Brasil, segundo Sá (1998), a TRS na área educacional vem sendo difundida por Sá, Moller, Medeiros, Souto, Alves-Mazzotti, Ângela Almeida e outros e vem se expandindo muito rápido também na América latina.

Os temas geralmente evocam questões relacionadas à própria vida cotidiana da escola, tais como: sexo, relacionamento amoroso, gravidez, relações de gênero. Outra questão bem promissora ultimamente relaciona-se ao mundo do trabalho, das profissões, das organizações e empresas, das condições de trabalho. A exemplo disso, temos no Brasil pesquisas que retratam “as relações entre trabalho e saúde docente, as condições de trabalho, identidade do professor, escolha profissional, trabalho e lazer, competência do professor, ser ou não ser professor, escola etc.” (SÁ, JESUÍNO, ALVES-MAZZOTI *apud* SÁ, 1998, p. 40).

Segundo Alves - Mazzotti (2005) a teoria das representações sociais em educação se expandiu rapidamente no Brasil, porque na medida em que as RS orientam e justificam práticas, frequentemente ajudam a compreender e possibilitam o sujeito a refletir e modificar as práticas docentes que são resultantes de desigualdades de oportunidades educacionais relacionados aos graves problemas de desigualdades encontrados em nosso país.

Concordamos com a autora, pois acreditamos que a Educação e a prática docente é fruto daquilo que se vivencia e se tem ou não de oportunidade oferecida pelo Estado, assim como das condições de trabalho e formação. Nesse sentido, a TRS vem sendo focalizada como um caminho promissor. Ainda, Alves - Mazzotti (op. cit), afirma que essa escolha se deve também porque a TRS na educação oferece relação com as práticas docentes, ajuda no papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferecem de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores nas relações pedagógicas.

Segundo Gilly (2001), o interesse essencial da noção de representação para a compreensão dos fenômenos educacionais consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, podendo influenciar seus resultados, a compreensão de determinadas atitudes ou comportamentos de um determinado grupo social ou indivíduos diante do espaço escolar.

Para este autor, a educação é um campo de grande interesse para estudos de representações sociais, pois o sistema escolar sempre foi punido em maior ou menor grau pelas marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele, tais como os discursos dos políticos e dos

administradores, agentes institucionais e também dos que representam os segmentos da escola.

Dessa maneira, a área educacional se torna e se transforma num espaço privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, se concretizam, evoluem e se transformam no cerne dos grupos sociais ali existentes, sendo representações coerentes ou contraditórias, mas que se completam no momento em que os esquemas representados se adaptam de acordo com os níveis de realidade dos sujeitos.

Gilly (2001) afirma, ainda, que nas pesquisas educacionais é comum a utilização das representações sociais como forma de detectar os problemas do fracasso escolar, evasão e reprovação. Dessa forma, uma representação social na educação ou outra área de conhecimento é singular, específica, geral, dentro daquilo que a ela compete guiado por opiniões, símbolos, rituais, idéias sobre o que é justo, o que é verdadeiro, o que é belo. Em conjunto, produzem formas de comportamento, do agir, do sentir,

[...] o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu (MOSCOVICI, 2003, p. 173).

Então, a realidade de uma Instituição Educacional ou dos indivíduos que dela participam depende de alguma forma da representação que já existe neles, cada sujeito sabe o que aprendeu de outra narrativa, ou através da linguagem que é adquirida a partir da mídia, igrejas, associações, movimentos sociais, família e na própria escola ou instituição de formação docente, cujo enraizamento dessas idéias está submerso no modo de vida e nas práticas coletivas que a cada momento necessitam de renovação, de reconstrução.

Considerar a TRS como suporte para a apreensão de fenômenos educativos e organização da escola proporciona avançar nos modos de pensamento e de tomada de decisão nos espaços educacionais, tendo como referência os conhecimentos adquiridos dos sujeitos que compõem e organizam a instituição, que são expressos nas práticas cotidianas do fazer pedagógico existente no interior da escola.

Então, buscar nas representações possíveis respostas às inquietações de práticas educacionais e a organização do trabalho escolar que estão contribuindo para a melhoria das escolas é essencial para possíveis mudanças no quadro da educação e das ações político-educacionais a nível nacional, como é o caso da implementação do projeto político-pedagógico como mecanismo de gestão democrática no século XXI.

CAPÍTULO 4
OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta a metodologia que foi escolhida para dar suporte ao estudo. Apontamos o tipo de estudo, o *lócus*, os participantes, instrumentos e técnicas utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.1 TIPO DE ESTUDO

Ao refletirmos sobre a pesquisa educacional não nos prendemos à representação de metodologia como apenas instrumento de coleta de dados, como “concepção instrumental” (FRANCO, 2005). Concordamos com Ghedin e Franco (2008) quando afirmam que a metodologia:

[...] deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão e interpretação do empírico inicial (p.107)

Dessa forma, o papel da metodologia na pesquisa não significa abandonar o rigor, assim como não consiste em um caminho engessador de sua necessária criatividade. Segundo Ghedin e Franco (2008) a metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrentes de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida e de conhecimento. Nesse sentido, a epistemologia aqui encontrada se manifesta dando privilégio ao sujeito em detrimento do objeto de investigação.

Assim, a abordagem metodológica que elegemos foi considerada como uma “combinação de técnicas múltiplas” (MINAYO, 2008, p.128), como forma de estratégia metodológica de validação, enriquecimento e compreensão do fenômeno da pesquisa, chamada pela mesma autora de “triangulação metodológica”.

Ao confirmar isso nos ancoramos também em Coutinho *et all* (2003) os quais afirmam que a abordagem *multimétodo* é indicada também quando se investiga objetos sociais, que suscita nos indivíduos dificuldades de expressão simbólica. Permite, segundo os autores:

Apreender as Representações Sociais de diferentes formas abordando por meio das falas dos sujeitos, sejam as atitudes, sejam valores e opiniões que muitas vezes estão em desacordo com as normas contextuais com as quais os sujeitos convivem (p.54).

Para a geração de dados, os procedimentos de coleta e análise se configuram como quantitativos e qualitativos a fim de enriquecer a investigação e atender os objetivos a serem seguidos enquanto abordagem dimensional e estrutural das RS. Além disso, há uma preocupação com o universo de significados, aspirações, crenças e relações dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2002), como também há a preocupação com os dados quantitativos que elevam a análise na sua explicação e tradução (GATTI, 2009).

4.2 O LÓCUS

“As representações sociais dos participantes sobre o objeto pesquisado vinculam-se ao dinamismo de uma cultura e de uma história” (MADEIRA, 2003. p. 123). Assim para a realização deste estudo foram escolhidas quatro escolas públicas municipais consideradas como referências em educação no município de Oriximiná - PA. Optamos por escolas que apresentam Projeto Político-Pedagógico construído e implementado com projetos significativos com comunidade, conselho escolar atuante e grande aceitação pelos pais e aqui serão denominadas de A, B, C e D.

O município de Oriximiná está localizado à margem esquerda do rio Trombetas, há 1080 km de Belém, capital do Estado do Pará. Possui aproximadamente 68 mil habitantes² formada por descendentes de índios Konduri, Wai-Wai, Tirió e outros; além de europeus, remanescentes quilombolas e de forma muito remota a presença de nordestinos localizados em sua maioria na chamada “Estrada do BEC”.



Imagem 1: Mapa do município de Oriximiná – PA (webcartas, 2009)

² Dados do IBGE 2009.

O município de Oriximiná ocupa uma área de aproximadamente 109.122 km². O acesso ao município pode ser feito através de linhas aéreas regionais que partem de Belém com destino a Oriximiná duas vezes na semana, ou através dos transportes fluviais que partem de Belém, Manaus e Santarém diariamente.

Quanto à educação pública, é um município que comporta mais de 279 escolas, incluindo a zona rural. Com mais de 1028³ professores lotados. São escolas com padrões de pequeno e médio porte que suportam de 900 a 1500 alunos aproximadamente.

A seguir, apresentamos a caracterização dessas quatro escolas do Ensino Fundamental que foram escolhidas como *lócus* deste estudo após pesquisa exploratória com base na entrega dos PPP's e aumento de matrículas a partir do censo junto a Secretaria de Educação de Oriximiná e de nossa experiência de acompanhamento às escolas.

4.2.1 Caracterização das Escolas-Lócus: O PPP como organização do trabalho escolar

O Projeto Político-Pedagógico da Escola “A” começou a ser elaborado no ano de 2005, mesmo ano em que a história da Escola passa a ser registrada, iniciada com o projeto “Memórias do Professor “A”” que foi coordenado pelas professoras Adriana Marinho Pimentel e Eldra Carvalho da Silva.

A escola se fundamenta na “pedagogia das competências”, embasada pelos pilares da Educação: saber ser, saber fazer e saber conhecer. Acreditam que a partir dessa tríade o ser humano precisa formar-se e firmar-se dentro das dimensões da técnica, política e humana, tornando-se homens capazes de influenciar e transformar, com respeito e cidadania, a realidade em que vivem. Além disso, elegem a transversalidade, a interdisciplinaridade e a contextualização como pilares de sustentação de sua proposta pedagógica.

Frisa ainda em texto, a importância da atuação do Conselho Escolar como construção e participação das ações norteadas pelo projeto político-pedagógico, assim o diz: O Conselho Escolar da Escola “A” merece destaque, pela sua

³ Dados do IBGE, acesso em fevereiro de 2009.

participação, empenho, envolvimento e compromisso com as atividades e o processo de ensino-aprendizagem (PPP da Escola “A”).

Outro registro importante da participação dos conselheiros está na avaliação das ações da escola no que diz respeito aos pontos positivos, em destaque: participação da comunidade nas atividades da escola *principalmente* através do conselho escolar, alunos recepcionados pelo Conselho Escolar, projetos da categoria alunos no conselho escolar.

Outro destaque se dá na participação dos professores nas atividades norteadas pelo PPP. Nele é registrado como positivo o “empenho e participação dos alunos, professores e funcionários nos projetos e demais atividades da escola.” (PPP da escola “A”)

Essa participação docente foi fundamental para que os projetos da Escola “A” se alavancassem. Dentre as ações norteadas pelo PPP estão: O *Arraiá’Assun*, *Projeto de bem com a água*, *Projeto recreio feliz*, *Projeto tecendo em textos...*

A escola “B” fica localizada no Bairro “Área Pastoral”, periferia da cidade de Oriximiná. Surgiu com o objetivo de atender à clientela que no período estava dispersa em cinco “escolas-casas” denominadas: São Simão, Santa Izabel, Santa Rita, Santa Rosa e Santa Teresa. A escola atende em média 1300 alunos, funcionando em três turnos.

O Projeto Político-Pedagógico da escola foi construído no ano de 2005, no qual se tem como missão:

Garantir ensino de qualidade por meio de ações inovadoras que assegurem o acesso e a permanência do educando, contribuindo para a formação de cidadãos participativos e solidários, que possam atuar construtivamente na transformação do seu meio (PPP da escola “B”).

A proposta pedagógica da escola “B” se embasa na proposta construtivista e pedagogia de projetos por área de conhecimento, tem como objetivo, a partir dessa proposta, levar os discentes a participar, interferir em seu meio e construir o conhecimento a partir dos conteúdos que são trabalhados de forma crítica, pois só assim os alunos tornar-se-ão cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade, respeitando a pluralidade de culturas e idéias. A escola ainda se assenta

na transversalidade, interdisciplinaridade e contextualização como pilares pedagógicos.

A escola durante a elaboração do PPP teve a participação da comunidade e principalmente dos docentes que se envolveram e se envolvem intensamente nas ações pedagógicas, tais como: *Projeto Coral da Cema; Projeto AIGA; Projeto Ler se aprende lendo; Projeto Meus Primeiros versos nas belezas de Oriximiná; Projeto Reciclagem; Projeto Informática na escola...*

A escola “C” localiza-se no bairro de Santa Terezinha e é uma das mais antigas do município com mais de 50 anos. Tem como missão aprimorar a formação dos educandos através de um ensino de qualidade, viabilizando o exercício pleno da cidadania. E como visão “ser uma instituição de referência regional na preparação competente de seus alunos” (PPP da escola “C”). Anualmente atende do 6º ao 9º ano e recebe aproximadamente 900 alunos, atendendo em dois turnos.

Segundo registros do PPP a escola se fundamenta na metodologia de projetos, que se organiza em várias ações-educativas, sendo algumas delas: Plantão Pedagógico; Horta escolar; Matemática divertida; Identidade Negra, Nossa arte em quadrinhos; Música Afro-oriximinaense; O belo e o bom da vida; O solo e a água sustentando a vida; História da minha vida em imagens; *Educative games*; A arte e a nossa história; Os problemas que assolam os bairros de ocupação: Penta e Novo Horizonte; A devoção da fé e a cultura nas diferentes religiões...

Todos os projetos são coordenados por grupos de professores de variadas disciplinas com o apoio da direção e coordenação pedagógica.

A escola “D” funciona anualmente com turmas do 1º ao 9º ano e com a Educação de Jovens e adultos – EJA, com mais de 1200 alunos e 42 professores. Tem como missão: oferecer ao aluno um ensino de qualidade, que proporcione a aprendizagem significativa, garantindo sua formação cidadã, crítica e ética. Como visão: ser uma instituição de referência na qualidade do trabalho educacional tornando-se a melhor oportunidade de crescimento e desenvolvimento para as pessoas da comunidade.

Como proposta pedagógica defende a metodologia de projetos e a metodologia dos Temas Geradores proposta por Paulo Freire. Os principais projetos que embasam a escola são: Cidadão da hora, Quadra junina, Feira de ciências,

água: fonte de vida etc. Essas ações estão expressas no PPP, no qual os projetos estão direta e indiretamente ligados ao conteúdo programático, currículo e plano de aula dos docentes.

Então, os docentes nesse processo tornam-se os principais agentes de transformação e eficácia da concreticidade que o PPP pode efetuar junto à comunidade escolar, podendo atender à missão e à visão da escola, assim como a proposta pedagógica. Nesse sentido, ressaltamos mais uma vez a importância de ouvir os docentes e saber de seus anseios, em suma, de suas representações sobre o Projeto Político-Pedagógico, pois “pensar a escola como espaço de decisão e de gestão democrática é pensar a formação humana, e o PPP é um instrumento de concretização do processo de formação humana e de sua viabilização” (VEIGA, 2007, p. 7)

4.3 PARTICIPANTES

Todos os professores das 4 (quatro) escolas foram selecionados previamente pelos critérios de estarem lotados em escolas que possuem Projeto Político-Pedagógico construído e implementado, conselho escolar atuante e projetos significativos. Contudo este estudo obteve a participação de 77 (setenta e sete) professores que assinaram o termo livre de consentimento (Apêndice A) de um total de 130 lotados das escolas escolhidas.

Dessa forma, obtivemos uma amostra representativa de 59% (cinquenta e nove por cento) do total dos participantes para esta pesquisa.

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A escolha das técnicas e dos instrumentos é de fato um dos critérios mais importantes no desenvolvimento da pesquisa (COUTINHO; NÓBREGA; CANTÃO, 2003, p. 51). Partindo desse pressuposto, para atender nossos objetivos neste estudo optamos pela utilização do *questionário sócio-demográfico*, a técnica de *Associação Livre de Palavras - ALP* e as *entrevistas em profundidade*.

a) Questionário Sócio-demográfico

Para Abric (2000) quando uma pesquisa é desenvolvida a luz da teoria do núcleo central (abordagem estrutural) como complemento à *grande teoria*, considera o questionário sócio-demográfico (Apêndice B) como um dos principais instrumentos de levantamento de Representações Sociais.

b) Associação Livre de Palavras- ALP

O teste de Associação Livre de Palavras – ALP foi desenvolvido por Jung (RAPAPORT, 1965 *apud* NÓBREGA E COUTINHO, 2003), inicialmente na prática clínica. “É uma técnica projetiva elaborada para trazer à consciência elementos inconscientes por meio das manifestações de condutas e reações, evocações, ou seja, a estrutura da personalidade do sujeito” (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 59).

No que diz respeito ao estudo que envolve o campo das Representações Sociais, este vem sendo aplicado desde a década de 80 (DI GIACOMO, 1981; LE BOUDEC, 1984; DE ROSA, 1988; NÓBREGA, 1999 *apud* NÓBREGA; COUTINHO, 2003).

Ainda os autores, afirmam que a utilização de procedimentos projetivos em estudos de Representações Sociais tem-se revelado como importantes instrumentos de investigação, pois possibilitam a apreensão de elementos que se complementam, assim como revelam o campo estrutural e elementos figurativos que subjazem às representações. Então, a Associação Livre de Palavras é uma técnica para:

Coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação [...] consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança (ABRIC, 1994, p. 66)

As evocações livres foram obtidas a partir das falas dos estímulos de opinião dos docentes acerca do PPP e foram as principais fontes para a categorização desse estudo e norteadoras para a constituição do Núcleo Central e Periférico das Representações Sociais acerca do Projeto Político-Pedagógico.

c) Entrevista em profundidade

A pesquisa fundamentada na abordagem estrutural recomenda que “pesquisar a partir das Representações Sociais comece sempre por entrevistas em profundidade, desde sempre valorizadas por Jodelet” (SÁ, 1998, p. 67). Ainda Abric (1994) *apud* Sá (1998) afirma que a entrevista é vista como um instrumento indispensável em qualquer estudo que envolve estudos sobre representação.

Partindo do pressuposto de que os conteúdos das RS constituem-se em elementos cujo repertório simbólico e suas respectivas fontes não podem ser descontextualizados dos processos de construção discursiva dos docentes enquanto atores sociais, priorizamos também para a geração de dados para esta dissertação a utilização da *entrevista em profundidade*.

Nas entrevistas em profundidade o sujeito tem a possibilidade de “abordar livremente o tema proposto” (MINAYO, 2002, p. 58), contudo levamos em consideração o que diz Abric *apud* Sá (1998, p.91) que, “embora a entrevista tenha seu emprego recomendado na fase inicial e final da pesquisa, uma ênfase maior é colocada na produção direta de ‘temas da representação’ através de técnicas de associação ou evocação livre”, dessa forma, a entrevista foi conduzida pelo indicador Projeto Político-Pedagógico em especial ao processo de implementação, pois nos possibilitou absorver melhor o conteúdo das RS em conexão à técnica da ALP. Além disso, as falas dos participantes serviram de suporte para análise da Representação Social sobre PPP nos procedimentos do software EVOC e *tri-deux mots* de forma triangular.

4.5 COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Inicialmente, visitamos as escolas-*locus* para o primeiro contato e solicitação de autorização dos diretores para a realização da pesquisa. Nesse processo foi possível obtermos uma cópia do PPP da escola e a parceria da gestão para o contato com os docentes para a efetivação dos instrumentos da investigação. Esse momento foi essencial para percebermos os projetos executados pela escola e a organização do trabalho pedagógico.

Após o consentimento das direções, marcamos o encontro com os professores para apresentarmos nossa intenção de estudo em datas pré-definidas no calendário das escolas. Assim, os primeiros instrumentos foram aplicados por escola em um único dia de forma conjunta nas salas de reuniões. As entrevistas foram realizadas em salas ambientes de forma individual ou nas casas dos participantes.

No encontro foi possível fazer o repasse do questionário e o “Termo Livre de Consentimento da entrevista em profundidade” (Apêndice B). Obtivemos nesse momento o registro do questionário sócio-demográfico e da aplicação da técnica de associação livre de palavras, além de identificarmos, a partir do perfil dos professores, quais seriam convocados para a entrevista individual.

Os participantes da entrevista respeitaram o critério de envolvimento no PPP, identificados a partir do questionário sócio-demográfico, totalizando 52 professores dos 77 que participaram da pesquisa. Entendemos que a participação do docente na entrevista levando-se em consideração o envolvimento no PPP se fez de suma importância para tornar o estudo mais relevante no que diz respeito aos conteúdos da RS, considerando que os membros participam diretamente das decisões e acompanhamento administrativo - pedagógico da escola, portanto suas falas, anseios e aspirações quanto à implementação do PPP se tornaram mais relevantes para a apreensão.

Assim, dos 77 professores do município de Oriximiná, 5 (cinco) aceitaram participar da entrevista e assinaram o “termo de livre consentimento de depoimento de entrevista em profundidade” que totalizaram 10% do total dos professores que se autodenominaram de atuantes em suas escolas

Para o contato com os sujeitos da entrevista que aceitaram participar dessa técnica, inicialmente marcamos por telefone e por MSN o local e a hora da realização da entrevista. Assim aferimos as questões que foram registradas a partir de um gravador *pendrive* (MP3) autorizado pelos docentes.

O tempo estimado para os três procedimentos levou em torno de 45 minutos, incluindo orientação, leitura e assinatura do termo livre de consentimento da pesquisa e aplicação dos instrumentos.

No contexto abordado, as análises de dados dessas três técnicas se deram a partir dos seguintes momentos:

- a) Procedimento para o tratamento e análise do questionário sócio-demográfico;
- b) Procedimento para o tratamento da Associação Livre de Palavras;
- c) Procedimento para o tratamento da entrevista em profundidade.

a) Procedimento para o tratamento do questionário sócio-demográfico.

O questionário sócio-demográfico foi embasado a partir de uma análise descritiva das características dos participantes, no qual os dados foram digitados na planilha do *Microsoft Office Excel 2003*, calculados e configurados em tabelas percentuais e gráficos estatísticos. Além disso, as variáveis fixas em conjunto com a técnica da ALP (ver no item 3.5.2 - “b”) foram utilizadas para a análise do plano fatorial do programa *tri-deux mots*.

b) Procedimento para o tratamento da ALP

Para o procedimento do tratamento da ALP, seguimos as orientações de Coutinho, Nóbrega e Cantão (2003) que a partir de um estímulo simbólico é possível orientar os participantes quanto à técnica antes de utilizar a palavra indutora da pesquisa. Dessa forma, utilizamos como exemplo a palavra “AIDS” e assim os participantes puderam fazer o primeiro exercício.

Na sequência, utilizamos a expressão indutora desta pesquisa: “PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO” o qual deveria ser respondido com palavras soltas, sem formar frases num período determinado de 1 (um minuto), porque quanto menor o tempo, maior a validação dos resultados da pesquisa. Ao término foi solicitado ao docente que enumerasse as evocações por ordem de importância.

Segue abaixo a técnica desenvolvida com os docentes:

Quando você ouve a expressão “Projeto Político-Pedagógico o que lhe vem à mente? Utilize palavras soltas, sem formar frases, ao final enumere as palavras em ordem de importância:

Projeto Político-pedagógico: _____() _____(), _____(), _____

As palavras (*mots*) evocadas pelos sujeitos a partir do termo indutor “PPP” foram digitadas em uma pasta-arquivo específica, inicialmente para se construir o dicionário de palavras elaboradas pelos participantes e, na sequência, para construção de um banco de dados que possibilitou fazer a análise com a utilização do *Software Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Evocations* – EVOC 2000 (VERGES, 2000) e pelo programa *Tri-deux mots* (CIBOIS, 1998) a partir da Análise Fatorial por Correspondência - AFC.

- ***Software Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Evocations* – EVOC 2000**

O *software EVOC 2000* é um programa informático criado por Pierre Vergès (2000). Constitui-se em um conjunto de programas que permitem auxiliar a análise de evocações levantadas a partir da técnica de associação livre de palavras. Esse recurso auxilia na organização dos dados, no cálculo das médias simples e ponderadas das palavras evocadas em sua ordem de importância, além disso, permite ao final gerar um relatório para a construção de Quatro Casas, denominadas de: Núcleo Central, núcleo de contraste 1, núcleo de contraste 2 e periferia. A tela de abertura desse *software* (anexo A) demonstra que “cada botão abre um programa responsável de executar uma das funções necessárias para a análise das evocações” (VERGES, 2000, p.4).

A partir dos estímulos indutores foi criado um dicionário de palavras dos participantes. Assim, as evocações que tinham similaridade semântica foram reduzidas a uma única palavra. A exemplo, temos:

- *coletividade, trabalho coletivo = coletividade.*
- *progresso, sucesso = sucesso.*
- *norte, caminho, direção = norte.*
- *acontecer, fazer, executar, ação = ação*

A partir do dicionário organizado seguimos orientações de Oliveira *et.al* (2005) que argumenta que após o material coletado através da técnica da evocação livre o pesquisador precisa efetuar dois momentos iniciais:

num primeiro momento é necessário captar o sistema de categorização utilizado pelos sujeitos, levantando-se, assim, o próprio conteúdo da representação, para, num segundo momento, reordenar esse conteúdo, evidenciando a sua estrutura subjacente (OLIVEIRA *et.al*, 2005, p. 579).

A construção inicial das categorias nos permitiu conhecer os conteúdos e reagrupá-los de forma concisa e bem definida. Esse processo foi essencial para agilizar a inserção dos estímulos de opinião no programa *Catevoc* do software EVOC que permitiu criar as categorias consolidadas pelos participantes para em seguida associarmos ao quadrante de quatro casas de forma legendada (figura 1) e posterior análise. Esse formato que adotamos segue também orientações de Vêrges (*apud* OLIVEIRA *et. al*, 2005) quando afirma que:

é possível criar com as palavras evocadas, particularmente as mais frequentes, um conjunto de categorias organizadas ao redor dos termos supostamente centrais, confirmando assim a indicação do seu papel organizador da representação [...] as categorias empíricas criadas a partir do conjunto de evocações permitem a visualização do conteúdo da representação (p. 580).

Posteriormente, criamos um banco de dados em que foram digitadas as evocações em sua ordem de importância na planilha do *Microsoft Office Excell 2003* e salvo em modelo CSV (separado por vírgulas). Esse procedimento de preparação do *corpus* permitiu a realização da categorização das palavras e favoreceu a análise dos dados a partir dos relatórios processados no *software* EVOC e possibilitou montar a organização e a estrutura do NC e NP das RS.


Registramos abaixo duas fileiras do banco processado pelo *software* EVOC 2000 que foram os resultados das respostas dos participantes ao estímulo indutor: “Projeto Político-Pedagógico”.

1;2;1; 1acao* 2compromisso* 3referencia 4conhecimento
1;3;2; 1recursos* 2planejamento* 3aprendizagem 4avaliacao

Os três números iniciais representam as variáveis fixas: sexo, faixa etária e tempo de experiência. Nesse sentido, para a variável sexo o nº 1 representa o sexo masculino e nº 2 feminino; para a *faixa etária*, o nº 1 representa os participantes de 20 a 30 anos, nº 2 de 31 a 40 anos e o nº 3 para os que possuem mais de 40 anos;

quanto ao *tempo de experiência na docência*⁴, o nº 1 equivale ao período de 1 a 6 anos, nº 2 de 7 a 25 anos e nº 3 para os que possuem mais de 25 anos. Vejamos no quadro abaixo que melhor descreve a organização:

QUADRO 02 - Codificação das Variáveis fixas e de opinião que subsidiaram a elaboração do banco de dados do *software EVOC*.

VARIÁVEL DE OPINIÃO				ESTÍMULO INDUTOR
Projeto Político-Pedagógico				
VARIÁVEIS FIXAS:			VARIÁVEIS DE OPINIÃO	
1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	Demais colunas	
<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo de experiência</i>	ESTÍMULOS DE OPINIÃO	
1- Masculino	1- 20 a 30	1- 1 a 6	↓	
2- Feminino	2- 31 a 40	2- 7 a 25	Palavras evocadas a partir do estímulo indutor ou variável de opinião	
—	3- mais de 40	3- mais de 25		

A partir dos estímulos de opinião que tomamos como exemplo de nosso banco de dados, obtivemos para a primeira fileira, um professor que possui de 30 a 40 anos, com o exercício de 1 a 6 anos na profissão, no caso, em início de carreira docente, envolvido na implementação do PPP, que selecionou as palavras “ação” e “compromisso” como as mais importantes para o termo: Projeto Político-Pedagógico. Por outro lado, a segunda fileira apresenta um professor que possui mais de 40 anos e se encontra entre 7 e 25 anos de exercício na profissão, as palavras mais importantes para esse participante foram: “recursos” e “planejamento”.

As palavras sequenciais acompanhadas de um número referem-se à ordem de importância das palavras acompanhadas do estímulo de opinião. Aqui, registramos o asterístico (*) para as duas palavras mais importantes apontadas

⁴ Para a variável fixa tempo de experiência nos utilizamos das orientações de Huberman (1992), na qual ele classifica o tempo de serviço docente em três fases: início de carreira (1-6 anos) a fase de estabilidade (7-25 anos) e a fase do fim de carreira (após os 25 anos de exercício na profissão).

pelos docentes. Nesse caso, identificar com o asterístico as duas palavras mais importantes que o sujeito elegeu é fundamental para que o *software* e seus conjuntos de programas processem a estrutura das RS, assim como facilita o cálculo da Ordem Média de Evocações – OME para a construção do quadro de quatro casas.

Marcar duas palavras importantes ao invés de uma é resultante da apropriação da metodologia ampliada por Verges (2000) e citada por Sá (2002), cujo argumento inclui a associação livre de palavras ao procedimento de pedir aos participantes que após as evocações, sublinhem⁵ as duas palavras que lhe parecem mais importantes, “deixando-se assim de confiar exclusivamente na ordem imediata em que as palavras lhe vem à mente” (SÁ, 2002, p. 122). Essa iniciativa nos aproxima do procedimento defendido por Abric (2000) denominado de hierarquização raciocinada. Dessa forma, abandonamos o critério de ordem de aparição e substituímos pelo *rang* de importância, resultante de uma hierarquização efetuada pelo participante.

Após o banco de dados organizado, foi feito o processamento pelos programas *Lexique*, *trievoc*, *rangmot*, *tabgrf*, *catevoc*, *catini*, *tricat* e *statcat* do *software EVOC 2000*. Dentre todos, os mais importantes para esta pesquisa foram os programas *catevoc*, *tricat* e *statcat* que permitiram a construção de categorias agrupadas com valor consensual ao fenômeno em estudo mais frequentes, criadas a partir dos conteúdos resultantes dos estímulos de opinião dos participantes e o programa *tabgrf* que nos possibilitou criar o Quadro de Quatro Casas que garantiu os subsídios necessários à análise de palavras, assim como permitiu identificar os elementos estruturais centrais e periféricos do campo das representações acerca do PPP elaborados pelos docentes.

Os quatro quadrantes, segundo Pereira (2005), aos quais nos referimos, são assim descritos:

⁵ Queremos relembrar que nesta pesquisa o participante enumerou a ordem de importância e não sublinhou apenas as duas primeiras, como o pede o procedimento de Sá (2002).

QUADRO 03 – Organização do Quadro de Quatro Casas representado pelo *software EVOC*.

NÚCLEO CENTRAL	SISTMA PERIFERICO PROXIMO
O 1º (++) onde se encontram as evocações de maior frequência e ordem de evocações, elecandas como as mais importantes, e que correspondem aos elementos que possuem maior probabilidade de pertencer ao Núcleo Central.	O 2º (+-) com evocações de maior frequência e com maior ordem de evocação, contudo com menor importância para os docentes. Começa como que uma primeira coroa do sistema periférico, onde se encontram evocações muito citadas e que justificam o Núcleo Central.
SISTEMA PERIFERICO PROXIMO	SISTEMA PERIFERICO DISTANTE
O 3º (- +) com as evocações de menor frequência e de menor evocação, onde se encontram as evocações consideradas importantes por um pequeno grupo de pessoas.	O 4º (- -) com as evocações de menor frequência e maior ordem de evocação, considerados o sistema periférico distante onde se encontram as evocações irrelevantes para a representação, mas que se tornam importantes para contrastar com as do núcleo central, para aferir a sua importância para a representação.

Para a análise dos quadrantes, em especial da centralidade das RS, foi levado em consideração a organização dos conteúdos em categorias levantadas a partir do programa *catevoc*, *tricat* e *statcat* para melhor compreensão e interpretação dos dados. Para isso, destacamos na análise dos quadrantes a recomendação de Sá (2003) que argumenta ser

mais apropriado hoje em dia tratar o sistema central em conjunto com o sistema periférico, porque neste se localiza a quase totalidade do conteúdo representacional, e, de sua análise se tem extraído dados muito relevantes para o entendimento global da representação e de seu processo de construção (SÁ, 2003, p. 34).

- **O Software *Tri-deux mots***

O *software Tri-deux mots* foi criado por Cibois (1998) e compreende um conjunto de cinco programas computacionais denominados como: *Impmot*, *Tabmot*, *Ecapem*, *Anecar* e *Planfa*. Esses programas possibilitam processar a representação gráfica da atração e do distanciamento obtidos a partir das variáveis fixas identificadas pelo questionário sócio-demográfico e ainda as variáveis de opinião, resultantes das respostas dos participantes coletadas através da técnica da ALP.

Assim como no *software EVOC*, a primeira etapa para a codificação dos dados constitui-se da elaboração do dicionário correspondente ao estímulo indutor. Nesse processo, utilizamo-nos do mesmo banco de dados do *EVOC*, acrescido da variável fixa “envolvimento no PPP” para processarmos no *software tri-deux mots*. Contudo, as palavras evocadas para o banco de dados desse *software* foram digitadas de forma resumida com até sete letras; a exemplo disso tem-se a palavra “compromisso”, codificada à “comprom”. Vejamos duas fileiras do banco processado pelo *software tri-deux mots*.


*1211acao comprom referen conheci**

*1322recurso planeja aprendi avaliac**

Nesse exemplo foi organizado um banco de dados constituído das variáveis fixas (sexo, idade, tempo de experiência e envolvimento no PPP) seguidas dos estímulos de opinião com palavras dispostas em fileiras horizontais, codificadas e agregadas à única palavra indutora: Projeto Político-Pedagógico. Uma vez organizado o banco de dados, o resultado foi processado no *software*.

Vejamos a organização a partir do quadro a seguir:

QUADRO 04 - Codificação das variáveis fixas e de opinião que subsidiaram a elaboração do banco de dados do *software Tri-Deux Mots*.

VARIÁVEL DE OPINIÃO  ESTÍMULO INDUTOR				
Projeto Político-Pedagógico				
VARIÁVEIS FIXAS				VARIÁVEIS DE OPINIÃO
1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna	Demais colunas
Sexo	Idade	Tempo de experiência	Envolvimento no PPP	ESTÍMULOS DE OPINIÃO ↓
1- Masculino	1- 20 a 30	1- 1 a 6	1- Envolvidos	Palavras evocadas a partir do estímulo indutor
2- Feminino	2- 31 a 40	2- 7 a 25	2- Não Envolvidos	
—	3- mais de 40	3- mais de 25	—	

Esse *software* foi desenvolvido para o processamento estatístico de um volume de dados que manualmente seria demasiadamente demorado. Como citamos anteriormente, o mesmo permite verificar correlações entre grupos, assim como “visualizar as relações de atração e afastamento entre os elementos do campo representacional a propósito de determinado objeto” (COUTINHO, 2003, p. 75) e, ainda, permite interpretar os resultados por meio da Análise Fatorial por Correspondência - AFC, resultante do processamento dos cinco programas do *tri-deux mots*, assim permite representar graficamente os campos de atração entre as variáveis fixas e as variáveis de opinião dos docentes da escola pública sobre o objeto pesquisado, no nosso caso, sobre o PPP.

Além disso, a AFC avalia as correlações (positivas e negativas) existentes entre os diferentes grupos, colocando em evidência os campos semânticos definidos pelas palavras associadas aos estímulos e à sua contribuição para a construção dos fatores ou eixos que constituem o plano fatorial, no caso, o eixo horizontal com o fator 1 (F1) e o eixo vertical com o fator 2 (F2) que permitem interpretar as respostas apreendidas dos participantes sobre o Projeto Político-Pedagógico e relacioná-las às

variáveis fixas (sexo, idade, tempo de serviço e envolvimento no PPP), definindo, dessa forma, as objetivações do objeto.

C) Procedimento para o tratamento da entrevista em profundidade

Para o tratamento da entrevista em profundidade iniciamos com a pergunta: “Fale-me como vem sendo implementado o projeto político-pedagógico na sua escola?”. Os docentes foram convidados de forma individual, data e lugar específico (salas ambientes) de acordo com a agenda do participante para falar de forma aberta sobre a implementação do PPP na escola onde atua.

No decorrer da entrevista, ocorreram algumas intervenções junto aos participantes no intuito de entender melhor o discurso ou esclarecer dúvidas, tais como: “me esclarece melhor”, “você pode repetir o discurso para eu melhor lhe entender?”, “essa ação citada, você considera como positivo ou negativo?”... objetivando deixar clara a questão em foco. Foram respeitadas as opiniões, crenças, aptidões e experiências dos docentes.

- **Análise de Conteúdo das entrevistas em profundidade**

No decorrer da pesquisa, os dados foram transcritos e interpretados seguindo instruções de Bardin (2005) da análise de conteúdo com o critério de categorização temático ou semântico, onde todos os temas que apresentam significados aproximados ficam agrupados numa mesma categoria. A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, cuja intenção principal é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção, podendo recorrer a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2005).

Nesse sentido, o primeiro momento foi a constituição do *corpus*, possível a partir da transcrição do conteúdo resultante das 5 (cinco) entrevistas em profundidade realizadas com os docentes envolvidos no PPP das escolas públicas do município de Oriximiná. Na sequência, foi efetuada a *leitura flutuante* no intuito de estabelecer o primeiro contato com as mensagens dos participantes seguida do

recorte em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e codificação das enunciações organizando-as em categorias e subcategorias. Para Bardin (2005), a codificação é o processo pelo qual os dados brutos do texto são transformados por recorte, agregação e enumeração em unidades, as quais proporcionam uma descrição exata a atingir uma representação pertinente do conteúdo. Dessa forma, foi possível obtermos a *composição das unidades temáticas* a partir do agrupamento das categorias validadas e por último a categorização (composição das unidades temáticas) seguida da descrição e *análise das categorias* identificadas.

Por último, as categorias analisadas foram apresentadas e resumidas no formato de *sinopses* para visualização das ancoragens e objetivações do conteúdo representacional.

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR DOCENTES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Este capítulo é constituído dos resultados e discussões dos dados obtidos por meio das técnicas e instrumentos: questionário sócio-demográfico, Teste de Associação Livre de Palavras – ALP e da entrevista em profundidade e objetiva responder às questões problematizadoras e os objetivos desta pesquisa.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Segundo Sá (*apud* Jodelet, 2003) uma proposição teórica de uma representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto), não podemos falar em representação social de alguma coisa sem especificar o sujeito (a população ou um grupo social) que mantém tal representação. Assim como não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

Assim, apresentar o perfil dos docentes (participantes) em seus grupos de pertença no que diz respeito ao processo de participação na implementação do PPP (objeto) na escola, reflete mergulhar na relação dos indivíduos diferenciados que vivenciam essa mesma prática organizacional no trabalho escolar e as representações que constroem acerca do fenômeno em questão. Acreditamos que o pensamento coletivo e grupos reflexivos se complementam um ao outro e são requisitos fundamentais para o que Wagner (2000, p. 12) chama de “identidade social”. Para o autor a Identidade social, envolve:

por um lado o conhecimento do qual o grupo ou alguém pertence, por outro, o surgimento da experiência comum do conhecimento como algo específico ao grupo e permite a seus membros se localizarem dentro de um espaço discursivo comum (WAGNER, 2000, p.12).

Dessa forma, grupos de pertencimento podem apresentar fatores comuns: o conhecimento do senso comum adquirido e as experiências vivenciadas. Então, a “identidade social” de um grupo existe a partir dos seus participantes ali inseridos e não necessariamente de alguma realidade externa, como apresentam estudos científicos objetivados.

Concordamos com Abric (2000, p. 27) quando afirma que toda realidade é representada, os indivíduos ou grupos a reapropriam, a reconstroem a partir do

sistema cognitivo, que está integrado no seu sistema de valores, crenças, dependentes de sua história e do contexto ideológico que os cercam.

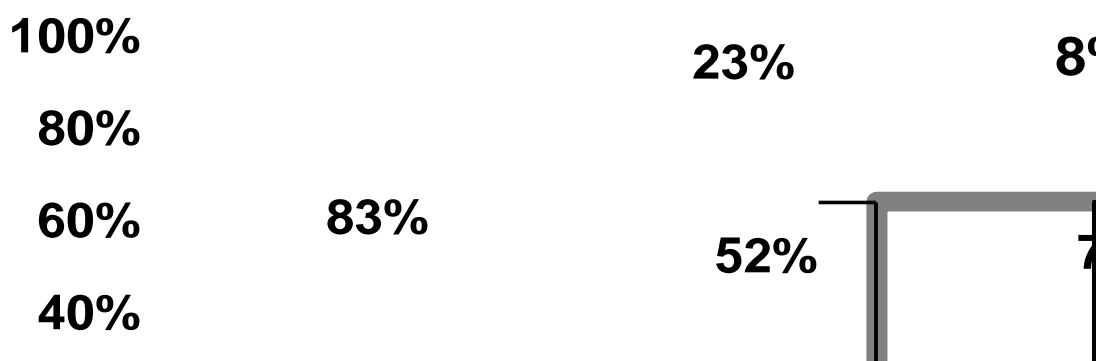
A seguir, apresentamos o perfil característico dos docentes em seus grupos de pertença, resultante da análise estatística do questionário sócio-demográfico efetuado no *Microsoft Office Excell 2003*. Vejamos:

Tabela 01 - Dados sócio-demográficos dos docentes das escolas públicas do município de Oriximiná.

VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS	Níveis	nº docentes	%
Sexo	1- Masculino	13	17%
	2- Feminino	64	83%
	Total	77	100%
Faixa etária	1 - 20-30	19	25%
	2 - 31-40	40	52%
	3- >40	18	23%
	Total	77	100%
Tempo de experiência	1- 01-06	11	14%
	1- 07-25	60	78%
	1- >25	06	8%
	Total	77	100%
Envolvimento com o PPP	1- sim	52	68%
	2- não	25	32%
	Total	77	100%

Fonte: Relatório da Planilha *excell 2003*.

Gráfico 01 - Dados sócio-demográficos dos docentes das escolas públicas do município de Oriximiná



De acordo com a variável sexo, obtivemos um quantitativo de 17% de participantes do sexo masculino e 83% do sexo feminino. É notório que a frequência feminina é bem mais relevante que a do sexo masculino o que reforça que nas escolas, em especial na ocupação do magistério, esse espaço continua sendo com muita frequência das mulheres.

A feminização na escola é resultado de sua própria historicidade que para autores como Oliveira (2006) a consideram como resultado também de décadas no Brasil do desprestígio da profissão professor vista como mais uma tarefa para mulheres, ou seja, como uma tarefa de cuidar de crianças. Nesse contexto, a presença dos homens na educação tornou-se, durante décadas, reduzida e ainda prevalece.

Desses, 25% possuem de 20 a 30 anos, 52% de 31 a 40 anos e 23% com mais de 40 anos. Assim, obtivemos um grupo de participantes mais adultos, com mais experiência, no auge de sua carreira profissional.

Dos 77 participantes 14% se encontram em início de carreira que equivale ao período de 01 a 06 anos de experiência na docência, 78% com tempo equivalente de 7 a 25 anos de profissão na docência e 8% em fim de carreira equivalente a mais de 25 anos no exercício docente. Dessa forma, é um grupo que demonstra como estável na função por já se encontrar, em sua maioria de 7 a 25 anos, portanto, ciente de sua escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira, o que significa que a maioria desses participantes está mais comprometida, mais responsável, além de já possuir um repertório pedagógico advindo de sua formação e prática profissional (HUBERMAN, 1992)

Além disso, os participantes que fazem parte da investigação se envolveram na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da escola de forma implícita ou explícita, pois, todos estão lotados em escolas que possuem a característica de participação efetiva na implementação do PPP, vistas pela sociedade oriximinaense como escolas referência em ensino de qualidade, o que os coloca em um grupo de participantes homogêneos com características similares, ressaltando atuações individuais e isoladas dentro de um grupo maior de atuação. Dessa forma, temos um perfil de 68% de docentes que se autodenominam como envolvidos e 32% com pouco ou nenhum envolvimento no PPP.

5.2 O CONTEÚDO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA CENTRAL E PERIFÉRICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Esta sessão tem como objetivo Identificar e descrever os conteúdos e a estrutura central e periférica das representações sociais dos docentes acerca do Projeto político-pedagógico que foram capturados a partir da ALP. Esses resultados foram apreendidos a partir de dois programas computacionais: EVOC 2000 e *Tri-deux mots* e analisados com o subsídio das abordagens estrutural e dimensional das representações sociais.

5.2.1 A apreensão pelo Programa computacional EVOC

Como refletimos no capítulo anterior, o EVOC é um *software* formado por um conjunto de programas (anexo A) que objetiva a organização e a estrutura das representações sociais com funções específicas.

O relatório *rangmot*, segundo (VERGES, 2000), evidencia a quantidade de frequência das palavras que possibilita visualizarmos uma lista da distribuição das filas (*rangs*) para todos os estímulos de opinião evocados pelos docentes, ou seja, um *emsemble des mots* (um conjunto de palavras) em ordem alfabética; os cálculos estatísticos apresentados em quantas vezes cada palavra evocada aparece na ordem de classificação (1º ao 5º, no nosso caso), assim como apresenta também a frequência total de cada palavra (*mots*); o cálculo da média ponderada da ordem de evocação de cada *mots*; a frequência total e a média geral (*moyenne generale*) da ordem de evocações dos conjuntos das palavras evidenciadas (anexo B).

O relatório gerado pelo *rangmot* evidencia, a partir dos termos padronizados e com maior frequência, um total de 308 (trezentas e oito) palavras evocadas, dessas, 59 (cinquenta e nove) são diferentes com uma média geral de 2.59. É possível perceber também que das 59 (cinquenta e nove) palavras evidenciadas, 26 (vinte e seis) dessas aparecem evocadas uma única vez pelos participantes. Além disso, uma única palavra aparece 29 (vinte e nove) vezes, nesse caso, a palavra mais evocada para o grupo foi a palavra *ação*, seguida da palavra *participação* que foi

evocada 24 (vinte e quatro) vezes, contudo, não foram as consideradas mais importantes pelos docentes, o que nos possibilita levá-las para a condição de elemento de contraste no quadrante de quatro casas.

No tratamento dos dados gerados pela técnica de Associação Livre de Palavras nos foi possível identificar e descrever os conteúdos e o Núcleo Central e Núcleos Periférico das RS dos docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico. Assim, com o suporte do software EVOC 2000 no programa catevoc chegamos à construção das categorias ancoradas na GESTÃO DEMOCRÁTICA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO, seguidas de nove subcategorias, emergidas dos conteúdos resultantes das evocações ou estímulos de opinião (Anexo C).

Em virtude de nossa preocupação estar na organização estrutural das RS, optamos, em não apresentá-la em sua totalidade ficando apenas as expressões que registraram maior frequência e importância necessárias para a análise do Núcleo Central e Periférico das RS, um dos objetivos desta pesquisa.

Dessa forma, inicialmente, demos preferência à análise das categorias emergidas dos conteúdos das RS e organizadas a partir do conjunto de programas do EVOC, tais como o *catevoc*⁶, *staticat*⁷ e *tricat*⁸ e *rangmot* para melhor apresentarmos a análise no quadro de quatro casas com a identificação da estrutura do Núcleo central e periférico das representações sociais sobre o PPP que os professores elaboraram.

a) a organização das representações sociais acerca do PPP

A partir dos relatórios gerados por esses programas foi possível construirmos a organização dos conteúdos em categorias e subcategorias levantados a partir dos estímulos de opinião. No intuito de atendermos nosso objetivo que se desenha na identificação e descrição do Núcleo Central e Periférico das RS, segue inicialmente a organização categorial dos conteúdos edificadas a partir das maiores frequências e ordem de importância das evocações dos docentes a respeito do PPP.

⁶ Ver anexo D

⁷ Ver anexo E

⁸ Ver anexo F

Quadro 05 - Construção das categorias e subcategorias emergidas dos conteúdos da ALP.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS (MOTS)	f	
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Dimensão Técnica	planejamento	19	
		elaboração	7	
		ação	29	
		recursos	5	
		desenvolvimento	5	
	Dimensão Pedagógica	conhecimento	17	
		organização	19	
	Dimensão Política	PARTICIPACÃO	participação	24
			coletividade	12
			democracia	5
fins		meta	4	
		objetivos	11	
		norte	6	
CURRÍCULO	Construção Permanente	aprendizagem	19	
		qualidade	4	
		avaliação	9	
	Compreensão de Homem	trabalho	5	
AVALIAÇÃO	Sucesso escolar	sucesso	5	
		inovação	4	
	Compromisso social	compromisso	19	
		responsabilidade	15	
		dedicação	6	

Fonte: Relatório gerado pelos programas, *Rangmot*, *catevoc* e *tricat* do software *EVOC 2000*.

Como podemos observar as categorias e subcategorias construídas a partir das palavras mais frequentes e importantes acerca do PPP emergiram das categorias gestão democrática, currículo e avaliação, distribuídas em 7 (sete) subcategorias assim descritas: dimensão técnica, pedagógica e política; construção permanente, compreensão de homem, sucesso escolar e compromisso social que serão melhor discutidas a seguir.

Na sequência segue o relatório do *staticat* e *tricat* referente ao número de estímulos de opinião considerados frequentes no total das evocações, para que possamos identificar as mais evidentes.

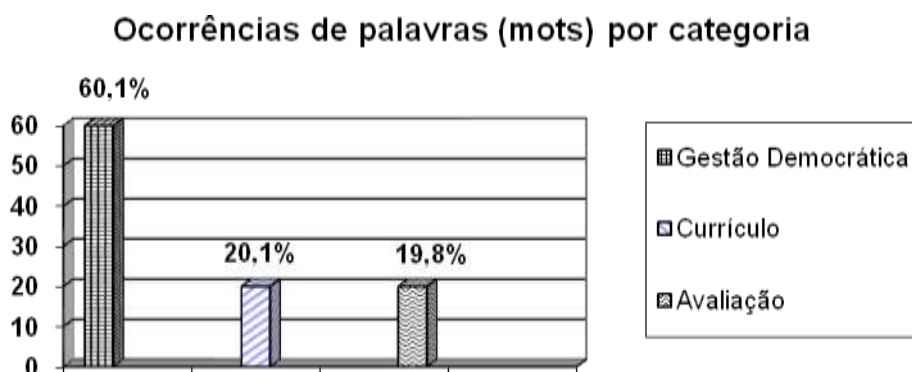
Tabela 02 - Categorias, número de palavras, ocorrências e frequências dos estímulos de opinião a partir do termo indutor “Projeto Político-Pedagógico”.

nº da Categoria	CATEGORIA:	nº de Palavras	nº de Ocorrências	nº de Frequências
01	Gestão Democrática	26 44,1%	185 60,1%	159 85,9%
02	Currículo	22 37,3%	62 20,1%	33 53,2%
03	Avaliação	11 18,6%	61 19,8%	45 73,8%
TOTAL		59	308	273

Fonte: Relatório gerado pelo Programa *Staticat* do software EVOC 2000.

A partir desta tabela visualizamos, por exemplo, que a categoria *gestão democrática* é a mais frequente. Essa categoria corresponde a 26 (vinte e seis) palavras diferentes (44,1%) que foram evocadas 185 vezes (60,1%) e as palavras frequentes representam 159 (cento e cinquenta e nove) das 185 evocações que é igual a 85,9%⁹. Vejamos no gráfico abaixo, relacionado à frequência das palavras (*rangmot*) por categoria.

Gráfico 2 - Número de ocorrências de evocações por categoria, gerado pelo Software EVOC



⁹ O cálculo para o resultado final das palavras mais frequentes se dá a partir da fórmula: número de evocações mais frequentes X 100 : número de ocorrências (frequências), no caso o resultado 85,9 se deu a partir dos valores: 159X100: 185= 85,9.

O gráfico 2 apenas confirma que a gestão democrática foi a categoria mais evocada pelos docentes acerca do PPP da escola pública, seguida das categorias currículo e avaliação. Vejamos a seguir a identificação e descrição de cada uma delas, as quais servirão de base para análise dos quadrantes que identificam os conteúdos do Núcleo Central e Periférico das RS.

- **O Projeto Político-Pedagógico ancorado à gestão democrática**

A gestão democrática para alguns autores está ligada à *autonomia* (BARROSO, 2006; GADOTTI e ROMÃO, 2004) ou como *participação* (GUTIERREZ e CATANI, 2006; LUCK, 2006). Autonomia por garantir que os membros da comunidade escolar possam ser seus gestores e não apenas fiscalizadores, onde todos assumem uma parte da responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI e ROMÃO, 2004, p. 35) e participação por entender que as pessoas podem ter a oportunidade de controlar o próprio trabalho, assumir a autoria sobre o mesmo e sentir-se responsáveis pelos seus resultados, na prática participativa é possível superar o exercício do poder individual e promover o poder da competência, centrado na unidade social como um todo (LUCK, 2006, p.23). Segundo a mesma autora “a participação competente é o caminho para a construção da autonomia” (p.23).

Veiga (2007) resume bem as duas idéias e argumenta que a gestão democrática implica em repensar a estrutura da escola, tendo em vista a socialização e propicia a participação coletiva que atenua o individualismo para a reciprocidade, a exploração para a solidariedade e a opressão pela autonomia.

Diante do exposto, vimos que a comunidade escolar, em especial os docentes, veem que a gestão de cunho democrático na escola pública é algo muito presente a partir da implementação do Projeto Político-Pedagógico. Acreditamos que os fatores que mais influenciaram foram as evocações de *participação* (f24) *ação* (f29), *coletividade* (f12), *organização* (f19) e *planejamento* (f19) muito frequentes nos estímulos de opinião e que justificaram o Núcleo Central das Representações Sociais acerca do PPP, como veremos no quadro de quatro casas a seguir.

A categoria gestão democrática foi construída pelas subcategorias: **dimensões técnica, pedagógica e política** a partir dos estímulos de opinião. A primeira subcategoria nos permite identificar que os docentes têm conhecimento da importância da dimensão técnica para o *planejamento, elaboração e desenvolvimento* do Projeto Político-Pedagógico, assim como, a necessidade de promover *ações* estratégicas cabíveis para a concretização dos seus objetivos. Contudo, apontam como problema na realização de suas ações, a falta de *recursos*, que também é evidenciado nas entrevistas em profundidade.

“A **dimensão técnica** não é o fim em si mesmo, mas ela é fundamental por se constituir no veículo para o alcance de resultados” (LUCK, 2006, p.69). Essa dimensão possibilita esclarecer o sentido da ação pedagógica e da participação, podendo intervir de forma competente nas ações a fim de transformá-las. Então, a busca constantemente de estratégias de *ação* a partir das ideias que surgem no *desenvolvimento* do PPP *elaborado* é essencial para o sucesso da escola.

A **dimensão pedagógica** da categoria gestão democrática revela que o PPP consiste na maneira como o ensino se desenvolve enquanto resultado da implementação desse instrumento na instituição. Para Veiga (2007)

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (p. 13).

Assim, o professor se torna um eterno *pesquisador* na educação e dos processos de ensino-aprendizagem, assim como, consiste em estar constantemente em formação continuada que norteiem metodologicamente o currículo e que esteja ligada diretamente à identidade, à função social, à comunidade escolar, à *organização* curricular e à própria avaliação do PPP.

Segundo Veiga (2007) o Projeto Político-Pedagógico ao se construir em processo democrático de decisão, preocupa-se em instaurar uma forma de *organização* do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações de competitividade e autoritarismo presentes na rotina e nas relações no interior da escola.

Como *organização*, segunda a mesma autora, o PPP está relacionado de duas formas, uma ligada à organização do trabalho escolar como um todo e à outra como a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato. Dessa forma, faz-se necessário que o docente tenha o *conhecimento* e “o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente” (VEIGA, 2007, p. 14).

Diante disso, é possível o professor estar constantemente num processo de reflexão sobre sua prática, ter a oportunidade de se renovar e construir novos projetos junto à sua sala de aula e comunidade escolar. Ter conhecimento das concepções que norteiam a aplicabilidade de suas ações na prática se torna um dos fatores essenciais para a qualidade de ensino e para a implementação do PPP. Essa formação continuada pode ocorrer em cursos de *latu-sensu* (especializações), *strictu-sensu* (mestrados e doutorados), assim como nos cursos e palestras oferecidas pela própria escola ou participações em congressos, colóquios, debates a nível local, regional, nacional e/ou internacional.

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que fazem parte da escola e faz parte do Projeto Político-Pedagógico, quando na construção de suas ações permite fazer o levantamento das necessidades de formação para os docentes, assim como, elaborar seu cronograma de formação durante o ano letivo, não se limitando apenas a atualizações de conteúdos curriculares. Em resumo, concordamos com Veiga (2007) quando afirma que

Projeto e formação apresentam significações que se aproximam, ou seja, em vista de algo que se lança para a frente, que irá nortear o processo, a formação se apresenta como a construção que busca concretizar o que foi projetado (p.14).

Dessa forma, discorrer sobre o PPP enquanto dimensão pedagógica implica mudanças de comportamentos dos educadores e novas reflexões sobre sua prática pedagógica, tendo em vista a ação educativa e a autonomia da escola, enquanto processos de gestão democrática.

A terceira subcategoria identificada a partir das evocações dos docentes sobre o PPP foi a **dimensão política**, dentro da categoria gestão democrática que, segundo Saviani (1993 *apud* VEIGA, 2007, p. 13) essa dimensão “se cumpre e se

realiza enquanto prática especificamente pedagógica”, pois todo projeto de escola é um projeto político por estar intimamente ligado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2007, p. 13).

Nesse caso, estamos nos referindo à essência do Projeto Político-Pedagógico que se dá num processo de conhecimento. Enquanto político se mescla a **participação e fins da educação**.

A **participação** foi revelada pelas palavras *coletividade* e *democracia* evocadas pelos docentes. Nesse contexto, nos ancoramos em LÜCK (2006) quando diz que pela participação, a escola se transforma numa oficina de *democracia*, organizando-se como instituição cujos membros se tornam conscientes de seu papel social na construção de uma escola verdadeiramente educacional, associada à prática de deveres e conquistas de direitos, criando uma cultura de poder compartilhado e assim ter o poder de revelar a prática da cidadania e da *democracia* no interior da escola.

Foi revelado pelos docentes a partir do programa *Rangmot* que a *coletividade* com 12 (doze) evocações se mostra como um desejo e também como uma conquista das escolas em se fazer um trabalho com a *participação* de todos. Nesse sentido, percebemos que a escola e os docentes nessa era de globalização já adquiriram mudanças significativas resultantes da implantação do PPP, e a escola aos poucos deixa de ser um espaço de individualismo e passa a ser um espaço de reciprocidade num lócus de gestão democrática.

De acordo com Veiga (1980) o PPP só faz sentido se sua preocupação fundamental estiver ligada à melhoria da qualidade de ensino, para que todos possam aprender mais e melhor, o que se expressa na tríplice **finalidade** da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Entendemos que a finalidade se resume na “escola que queremos e sonhamos”.

Nesse sentido a escola busca sempre finalidades. Identificamos que os docentes percebem e tem clareza dos fins da escola descrita nos PPP's quando apontam as palavras *metas*, *objetivos* e *norte* que podem ser acrescentadas também pelo conhecimento da missão, visão e valores que a escola se propõe a construir. Assim, “as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados” (VEIGA, 2007, p. 23).

Em suma, “a gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu Projeto Político-Pedagógico” (GADOTTI e ROMÃO, 2004, p. 35), pois o exercício da democracia se legitima na participação e na competência da construção e implementação coletiva do PPP na escola pública, considerada por nós como o primeiro passo para a transformação do homem na sociedade que se almeja.

- **O Projeto Político-Pedagógico ancorado no Currículo.**

Ao referirem-se ao Projeto Político-Pedagógico a partir dos estímulos de opinião, os professores apontam a discussão do **currículo** como uma das categorias, a qual fez emergir duas subcategorias, assim denominadas: **Construção permanente e Compreensão de homem**. Ao assumirem a organização curricular numa perspectiva de integração e complexidade *versus* fragmentação e linearidade, os professores são obrigados a reverem as suas práticas escolares tendo em vista sua adequação às novas relações pedagógicas que se constituirão.

O currículo é uma construção social do conhecimento, a transformação dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana e as formas de assimilação, produção e transmissão dialética desses conhecimentos. Dessa forma, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar e que também é expresso na construção, execução e avaliação do PPP (VEIGA, 2007).

Enquanto **construção permanente** os docentes apontam que o currículo a ser construído necessita focalizar para uma educação eficaz, preocupada com ensino-*aprendizagem* de *qualidade*, além de garantir a *avaliação* para a emancipação do homem.

O currículo ancorado à **compreensão de homem** explícito nas evocações dos docentes, diz respeito aos objetivos que a escola expressa nos PPP's, pois a comunidade deseja formar alunos para o mercado de *trabalho* e que sejam capazes de enfrentar desafios e situações-problemas da realidade vigente. Dessa forma, as representações docentes se adéquam às reflexões de Veiga (2003) quando argumenta, que

Desenvolver no educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (p.268)

- **O Projeto Político-Pedagógico ancorado a Avaliação**

Acompanhar e avaliar o PPP de cada instituição educativa é visualizar e analisar os resultados da própria organização do trabalho escolar que se fomentou desde a construção e implementação desse instrumento pelos profissionais da educação, pais e comunidade.

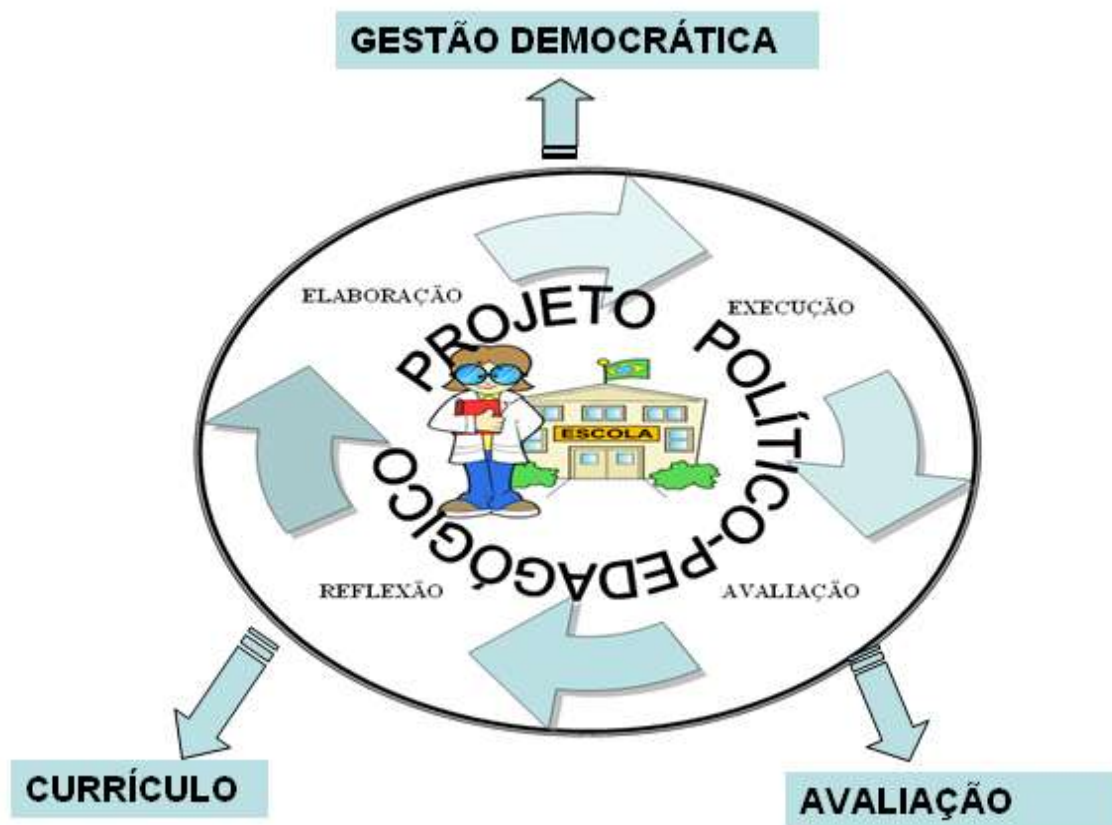
Não podendo ser diferente, o Projeto Político-Pedagógico foi revelado também como um instrumento que precisa estar sempre em processo de avaliação. Esta se ancora ao **sucesso escolar** e ao **compromisso social** que se desenha ao longo da efetivação do PPP.

Nessa direção, as ações do PPP buscam como resultado o **sucesso escolar** que para os docentes se reflete na *inovação* da escola pública. Por outro lado, revela que para o PPP alcançar esse sucesso faz-se necessário o **compromisso social**. Nesse caso, os professores identificam que esse compromisso está vinculado à *responsabilidade* e a *dedicação* dos professores perante as ações planejadas.

Assim sendo, a avaliação tem um compromisso mais amplo, mais global do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras, pois o PPP não é um instrumento estanque, desnortado das questões políticas e sociais. A avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao Projeto Político-Pedagógico e direciona as ações de educadores e educandos (VEIGA, 2007) no que propuseram na elaboração e que executaram ao longo dos anos letivos.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico não pode ser considerado como um instrumento pronto e acabado; precisa estar em constante processo de reflexão, elaboração, execução, avaliação e reflexão num círculo dinâmico dentro do espaço escolar. Contudo, para que haja esse processo dinâmico a escola necessita que suas ações estejam alicerçadas numa gestão verdadeiramente democrática e que

propicie adaptação do currículo para o atendimento das suas necessidades. Vejamos:



Esquema 02 – Processo dinâmico do PPP na escola pública (imagem adaptada)

O planejamento da avaliação implica acompanhar a proposta pedagógica da escola por meio da superação da prática classificatória, seletiva e por vezes, autoritárias existentes dentro da escola. Nesse sentido, vale ressaltar que o trabalho pedagógico realizado numa turma de alunos, presente na atuação do professor e no desempenho dos alunos se constitui como procedimentos de acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, pelo fato de abrangerem todas as dimensões do trabalho (VILAS BOAS, 2008).

b) A organização e estrutura do Núcleo central e periférico das representações sociais acerca do PPP

Segundo Abric (2000), toda representação está estruturada em torno de um Núcleo Central que organiza sua significação interna. Sá (2002) ao reportar-se a Abric também diz que o Núcleo Central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente (p. 67).

Ao mapearmos no EVOC as evocações dos 77 participantes desta investigação obtivemos o Núcleo Central que, segundo Abric (2000) são elementos intocáveis, estáveis e os que mais resistem às mudanças, e os elementos periféricos que para Flament (*apud* ABRIC, 2000) são esquemas organizados pelo Núcleo Central. Dessa forma, os dois sistemas o NC e o periférico funcionam como “uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar da outra parte” (ABRIC, 2000, p. 33). Assim, ao analisarmos as evocações dos docentes a partir do termo indutor “PPP” obtivemos um quadrante que desenha o NC e NP das RS sobre o objeto em questão.

Na construção dos quadrantes são distribuídos os termos evocados considerando a frequência e a ordem de evocações produzidas, possibilitando dessa forma visualizar a estrutura e a organização dos termos gerados em função desses dois indicadores.

Nesse caso, a ordem média das evocações aqui considerada foi de 2,2 com a frequência mínima (*fréquence minimale*) igual ou menor que 5 ou até no máximo 9 evocações e frequência média (*fréquence intermédiaire*) igual ou maior que 10. Nesse processo, as evocações que apresentaram a maior frequência e maior importância no esquema cognitivo dos participantes, tiveram a maior possibilidade de serem candidatas ao Núcleo Central da representação (SÁ, 1998) como demonstra a figura a seguir.

Figura 01 – O Quadro de Quatro Casas a partir do termo indutor PPP

OME <2,2				OME >=2,2		
(f)	NÚCLEO CENTRAL			SISTEMA PERIFERICO PRÓXIMO		
>= 10	<i>MOTS</i>	(f)	OME	<i>MOTS</i>	(f)	OME
	<i>aprendizagem</i>	19	2,105	ação	29	2,793
	planejamento	19	2,000	coletividade	12	3,667
	<u>responsabilidade</u>	15	1,867	<u>compromisso</u>	19	2,263
				conhecimento	17	2,529
				objetivos	11	2.636
				organização	19	2,368
				participação	24	2,708
(f)	SISTEMA PERIFERICO PRÓXIMO			SISTEMA PERIFERICO DISTANTE		
5 <= 9	democracia	5	2,000	<i>avaliação</i>	9	3,333
	elaboração	7	1,857	<u>dedicação</u>	6	3,000
	norte	6	1,667	desenvolvimento	5	2,800
				recursos	5	3,400
				<u>sucesso</u>	5	2,800
				<i>trabalho</i>	5	4,200

Legenda: **Negrito= Categoria Gestão Democrática;** *itálico= Categoria Currículo;* sublinhado= Categoria Avaliação; (f) = frequência das evocações; OME = Ordem Média de Evocação.

Cada quadrante traz uma informação específica para a RS, nela encontramos o NC que agrupa os elementos mais frequentes e mais importantes (ABRIC, 2000), localizado na parte superior e do lado esquerdo. Neste caso, emergiram como NC das RS a partir do termo indutor “Projeto Político-Pedagógico” as palavras: *aprendizagem, planejamento e responsabilidade.*

Nesse contexto, a composição do sistema central (1º quadrante, superior, à esquerda) reforça as três categorias emergidas nos conteúdos da RS: A GESTÃO DEMOCRÁTICA, O CURRÍCULO e a AVALIAÇÃO¹⁰, o que reflete a importância e valida essas três grandes dimensões para o PPP elaboradas pelos docentes.

A categoria GESTÃO DEMOCRÁTICA se destaca na estrutura das representações sociais, isso se delinea no conjunto dos quadrantes a partir dos estímulos de opinião considerados mais frequentes e mais importantes para os docentes. Das 19 palavras que emergiram nos quadrantes, 12 se encontram atreladas à categoria GESTÃO DEMOCRÁTICA (destaque em negrito no quadrante). A GESTÃO DEMOCRÁTICA aparece no NC com a palavra

¹⁰ Como forma de identificar as categorias emergidas dos conteúdos representacionais, estas se encontram ao longo do texto em caixa alta.

planejamento ancorada à **dimensão técnica**¹¹, e é reforçada nos sistemas periféricos próximos pelas palavras: *ação, coletividade, conhecimento, objetivos, organização, participação, democracia, elaboração e norte* e ainda pela periferia distante com as palavras *desenvolvimento e recursos*, presentes na **dimensão pedagógica** e **dimensão política** enquanto *participação* e fins.

Vale lembrar que a TNC propõe a hierarquização das representações sociais em torno de um NC, constituído de elementos que dão significado à representação social. São em torno do NC que se organizam os elementos periféricos da representação. Nesse sentido, as palavras *aprendizagem, planejamento e responsabilidade* que compõem a centralidade, explicam as funções geradoras e organizadoras das representações sociais e as dimensões normativas e funcionais.

Segundo Abric (2000) é por meio dessa função geradora que se cria ou se modifica a significação dos outros elementos característicos da representação. É também por meio dessa função que os outros elementos recebem um sentido, um valor. E a função organizadora, é o Núcleo Central que decide a natureza dos elos, que unem entre si os elementos da RS.

Nesse sentido, o NC reforça a ocorrência de uma mudança significativa de representações sobre o PPP pelos docentes, onde a GESTÃO DEMOCRÁTICA substitui modelos de gestão burocratizantes, sem a participação coletiva. Assim, aquele que era apenas um documento burocrático construído de cima para baixo pelo dirigente escolar ou outros setores educacionais oriundos do reflexo tecnicista do regime militar, se transforma num instrumento democrático, elaborado de forma planejada e coletiva, no sentido de permitir a participação dos docentes na tomada de decisões em prol da qualidade de ensino. É uma ação que permite organizar, dar um norte para a escola no intuito de atingir seus objetivos.

Acompanhada à GESTÃO DEMOCRÁTICA aparece no Núcleo Central da estrutura das RS a categoria CURRÍCULO com a palavra *aprendizagem*, ancorada à formação permanente e a categoria AVALIAÇÃO com a palavra *responsabilidade* ancorada no compromisso social.

¹¹ Como forma de identificar as subcategorias emergidas dos conteúdos representacionais, estas se encontram em **negrito** ao longo do texto.

Assim, o Núcleo Central reflete que o professor se torna *co-responsável* pelo *planejamento* do PPP e mudança da escola onde ele está inserido, além de proporcionar *aprendizagem* significativa no processo de elaboração e implementação. Vejamos que 19 participantes elegem as palavras *planejamento* e *aprendizagem* como as mais importantes no conjunto das evocações.

Em suma, o Projeto Político-Pedagógico para os docentes é um instrumento necessário para a organização e direcionamento do trabalho escolar, é visto também como uma *responsabilidade* do docente, por exigir maior comprometimento nas ações a serem implementadas na escola a partir do que foi planejado de forma conjunta. O instrumento também se reflete como uma oportunidade de *aprendizagem*, como mecanismo de formação continuada.

Essas representações são visíveis nas falas dos docentes quando apontam que o PPP “organiza”, “que é preciso” a escola se *planejar* e sair do imprevisto nas entrevistas em profundidade. Nesse contexto, os comportamentos dos docentes passam a ser um dos *co-responsáveis* pelo processo de implementação da ação educativa, estando além da sua sala de aula e do grupo de alunos matriculados. Além disso, se sentem *responsáveis* socialmente, o que significa, nesse caso, se preocupar de onde e para onde ele quer formar seus alunos: para que tipo de sociedade, que tipo homem, que tipo de escola?

Somado a isso, o espaço de construção e implantação do PPP no cotidiano da escola se torna um momento de *aprendizagem*. Na construção que geralmente ocorre no início e ao longo do ano letivo, uma equipe de profissionais organiza as chamadas semanas pedagógicas e jornadas de planejamento com palestras e cursos, esse se torna um espaço para avaliar, construir e reconstruir o PPP nas escolas do município de Oriximiná. Nesse espaço, é possível o docente aprender concepções, metodologias, formas de avaliação e debatem sobre suas metas e ações, tornado-se num formato de formação continuada dentro da escola, por isso afirmam: “com o PPP há o aprender” (D19).

Nos sistemas periféricos próximos são encontrados os elementos periféricos mais importantes, localizados ao lado direito e superior e esquerdo inferior do quadrante de quatro casas compostos das palavras: *ação*, *coletividade*, *compromisso*, *conhecimento*, *objetivos*, *organização*, *participação*, *democracia*, *elaboração* e *norte*.

Conforme podemos constatar no esquema figurativo no quadro de quatro casas, os docentes revelam que o Projeto Político-Pedagógico está ancorado na categoria GESTÃO DEMOCRÁTICA na **dimensão técnica** com maior incidência, por obtermos a evocação *ação* com a maior frequência no total de 29 estímulos de opinião, isso confirma que no sistema periférico próximo são encontrados os elementos que podem revelar elementos que reforçam o NC. Por estar ancorada a essa dimensão a *ação* deu sustentação ao Núcleo Central quando os sujeitos a objetivam ao *planejamento*. Além disso, na GESTÃO DEMOCRÁTICA, na subcategoria **dimensão política**, apreendemos que o PPP é visto pelos docentes como um resultado de trabalho *coletivo*, o qual envolve a *participação* dos que fazem parte da escola e que têm como *objetivos* os fins da educação e na **dimensão pedagógica** o *conhecimento* e a *organização* do trabalho escolar.

Além dessas palavras, no núcleo periférico próximo localizado abaixo do NC do lado esquerdo do quadrante, apresentam as palavras *democracia*, *elaboração* e *norte* que reforçam a centralidade da estrutura das representações sociais e ainda a categoria GESTÃO DEMOCRÁTICA, vista como a maior evidência do PPP na escola pública. Os docentes veem o PPP como um instrumento que possibilitou maior espaço de *democracia* a partir de sua *elaboração* e concretizam o que Veiga (2007) já argumentava:

[...] o projeto político – pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas (VEIGA, 2007, p. 13).

Evidencia ainda o aspecto de planejamento e organização da escola quando evocam a palavra *norte*, que significa direcionar as ações educativas previstas ao longo dos anos letivos e um dos fins da **dimensão política**. Reafirma que “um projeto se constrói com uma direção política, um *norte*, um rumo.” (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 34)

Por último, temos o sistema periférico distante, que fica no quadrante à direita e abaixo da primeira periferia próxima. A periferia distante foi formada pelos elementos menos frequentes e também menos importantes, composta das palavras: *avaliação*, *dedicação*, *desenvolvimento*, *recursos*, *sucesso* e *trabalho*.

Constatamos que a periferia distante emergida pelos estímulos de opinião, evidencia algumas preocupações com a implantação do PPP, como os problemas que os docentes e a escola vêm enfrentando e que se apresentam como entraves na concretização das ações de forma mais concreta. Aqui, os docentes ressaltam que o *desenvolvimento* desse instrumento requer maior *dedicação* de todos no processo. Mesmo nas escolas onde o PPP se encontra consolidado ainda têm docentes que afirmam que o PPP “é *trabalhoso*” (D17), “é complicado” (D17). Outro fator é a falta de *recursos* que se mostra como um empecilho na realização de suas ações planejadas, dificultando o *sucesso* escolar. Essa descrição será mais bem enunciada no item 4.2.1.3 que descreve e analisa as entrevistas dos docentes sobre a implementação do PPP, de forma que possamos triangular ainda mais os dados anunciados até então.

5.2.2 A apreensão no programa computacional *Tri-deux mots*

Os dados apreendidos através do teste de Associação Livre de Palavras com os docentes a partir do estímulo indutor PPP, assim como no EVOC (VERGES, 2000), nos permitiu construir um banco de dados que também foram processados e analisados pelo *software Tri-deux mots* (CIBOIS, 1998).

Diferentemente do *software* EVOC, o *tri-deux mots* nos permitiu visualizar graficamente tanto as variáveis fixas (sexo, idade, tempo de experiência e envolvimento no PPP) como as variáveis de opinião anunciadas pelos participantes diante do estímulo “Projeto Político-Pedagógico” através da Análise Fatorial por Correspondência – AFC. Vale lembrar que

[...] o princípio básico da AFC consiste em destacar eixos que explicam as modalidades de respostas, mostrando estruturas constituídas de elementos do campo representacional. O que permite representar graficamente a atração entre as variáveis fixas e as variáveis de opinião, que quando cruzadas revelam a dinâmica de atração e distanciamento entre as modalidades de respostas e características dos grupos (COUTINHO, *et.al*, 2003, p. 189).

Assim, esta permite a correlação entre o grupo de pertença, no caso os professores com suas características diversificadas, apreendidas pelo questionário sócio-demográfico, com representações que esses grupos característicos apreendem sobre o objeto.

O banco de dados utilizado *no software Tri-deux mots* foi o mesmo do EVOC, acrescido da variável envolvimento no PPP. Para esse momento o *software* revelou 25 palavras que apresentaram carga fatorial, contudo apenas 13 palavras fizeram parte do plano. Estas se encontram na figura 2, discriminadas em cada espaço fatorial emergido. Seguindo orientações de Saraiva (2007) as palavras que fizeram parte do plano possuem carga fatorial média igual a 40 tomando-se por base o somatório das cargas (1000) dividido pelo total de palavras (25).

Inicialmente, para melhor apreensão e análise, o *software* registrou as palavras que possuíram maior Carga Por Fator – CPF. Essas palavras possuem maior significação no plano por obterem maiores cargas para o fator 1 ou 2, assim distribuídas na Tabela 3, reveladas a partir do relatório do programa *anecar*. Para esta pesquisa, nos permite identificar as palavras que mais contribuíram para as RS acerca do PPP elaborados pelos docentes. Dessa forma, apresentamos a Tabela que revela as palavras com maior CPF.

Tabela 03 - Palavras apreendidas pela ALP que apresentam maior Contribuição por Fator.

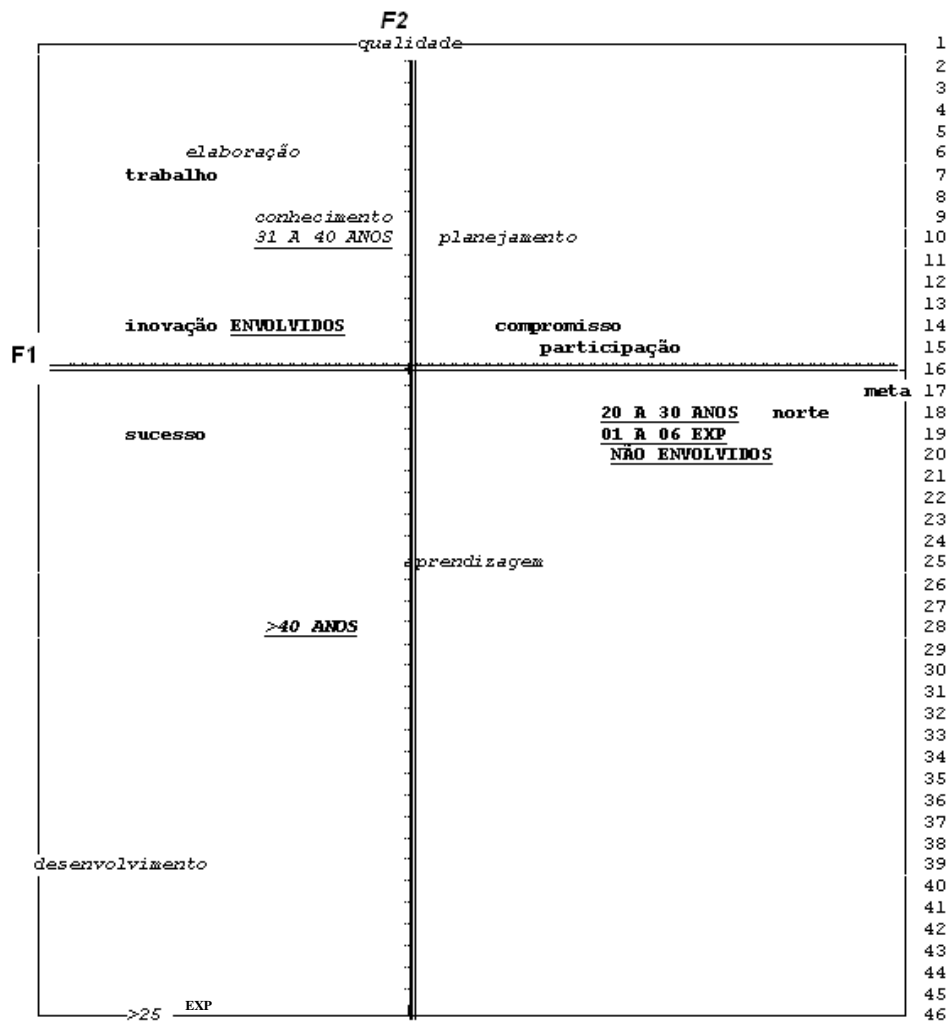
ESTIMULO INDUTOR	PALAVRAS	CPFator 1	CPFator 2
PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO	meta	162	00
	participação	122	00
	planejamento	00	63
	aprendizagem	00	147

A partir do quadro de maior CPF é possível validarmos e visualizarmos que os docentes apreendem o PPP como um instrumento resultante de um *planejamento participativo* que objetiva a ação educativa e conseqüentemente a *aprendizagem docente-discente*, como processo mútuo. Além disso, proporciona direcionar o trabalho escolar em consonância com suas *metas* elencadas no decorrer do processo de construção e implementação.

Aqui nos chamam a atenção três palavras que apresentaram maior carga fatorial: *participação*, *meta* e *aprendizagem*. Estas revelam que o PPP para os docentes, atualmente representa o compromisso sócio-político com a comunidade a qual está inserida, político pela *participação* e *meta* a serem alcançadas e compromisso social com a melhoria da *aprendizagem*, ancorado no princípio da GESTÃO DEMOCRÁTICA e do CURRÍCULO.

A partir da ALP foi possível, através das variáveis fixas e de opinião, a emergência de dois fatores distribuídos num plano fatorial, que serão melhores detalhados de forma mais abrangente a partir de então. O gráfico a seguir nos permitiu oferecer uma leitura que representa graficamente as variações semânticas na organização do campo fatorial, assim como nos permitiu revelar as aproximações e oposições nas modalidades da construção dos dois fatores (F1 e F2) e analisados por meio na AFC.

Figura 02 - Plano Fatorial de Correspondência das Representações Sociais acerca do Projeto Político-Pedagógico



LEGENDA: **Negrito = F1**; *itálico = F2*; CAIXA ALTA SUBLINHADA= VARIÁVEIS FIXAS.

Como observado, o gráfico destaca dois campos semânticos configurando em oposição (Fator 1 e Fator 2). No fator 1 (F1), linha horizontal, do lado esquerdo do gráfico, em negrito, encontramos as RS dos envolvidos na elaboração e implementação do PPP. Estes identificam o instrumento como *inovação*, *sucesso* e

trabalho. Em oposição, do lado direito, em negrito, encontramos os não envolvidos com o PPP de 20 a 30 anos de idade e que possuem de 01 a 06 anos de exercício na profissão. Esses representam o PPP como *compromisso, participação, norte e meta*.

Analisando os dois campos, observamos que há semelhanças e diferenças entre os envolvidos e não envolvidos. Como semelhanças os dois grupos primam pelo compromisso político enquanto fins da escola, retratados nas palavras *sucesso, norte e meta*. Enquanto diferença, vimos que os envolvidos de uma forma geral buscam, a partir do construto e consolidação do PPP, a escola *inovadora*, tornando-se a partir desse instrumento o diferencial, a construção da verdadeira identidade da escola, o que nos remete também a ver representações dos docentes em querer algo novo e sair do improvisado de forma que propicie o *sucesso* escolar, apesar dos envolvidos acharem que implementar o PPP requer muito *trabalho*, argumentado a partir das entrevistas em profundidade e levantado na periferia distante das RS no quadro de quatro casas.

Por outro lado, os não envolvidos em início de carreira objetivam o PPP ao maior comprometimento político, no qual as palavras *participação (24f)* e *compromisso (19f)* são bem relevantes como representação, como observado na análise do EVOC.

Percebemos que mesmo os não envolvidos e que não se encontram totalmente integrados têm consciência de que a participação e o compromisso são essenciais para a implementação do PPP na escola. Acreditamos que pelo fato dos docentes estarem em início de carreira, em processo de integração e reconhecimento de sua vocação profissional (HUBERMAN, 1992) ainda se encontram retraídos nas ações da escola, mas com grandes possibilidades de engajamento pela emersão de sua representação.

No fator 2, eixo vertical, parte superior do gráfico, em itálico, obtivemos a representação dos docentes de 31 a 40 anos de idade, professores em consolidação da profissão e objetivam o PPP a *planejamento, elaboração, conhecimento e qualidade*. Por outro lado, na parte inferior, em itálico, obtivemos as representações sociais dos docentes com mais de 40 anos, que possuem mais de 25 anos de experiência na docência e estão em fase de fim de carreira, próximos às aposentadorias, estes objetivam a *aprendizagem e o desenvolvimento*.

De um lado, encontramos os docentes em consolidação na profissão, de outro, os que estão em fim de carreira e muitos dos quais já viram modelos e práticas de planejamento acontecer na escola, assim como mudanças no formato de gestão, deixando de ser burocrática e tecnicista para um formato de gestão democrática.

Então, enquanto os em consolidação veem o PPP ancorado na **dimensão técnica e pedagógica** e **construção permanente** quando objetivam o PPP a um *planejamento elaborado* em prol da *qualidade* de ensino e que proporciona novas formas de *conhecimentos* e formação continuada, em oposição, os docentes já consolidados, objetivam a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*. Acreditamos que por possuírem maior riqueza de representação por seu tempo de experiência, confirmam a tese de que esse instrumento veio somar com sua formação e anos na profissão, assim como veem o quanto a escola vem se *desenvolvendo* na sua organização e práxis.

Em resumo, vimos que os resultados aqui apreendidos pelo *software tri-deux mots* proporciona reforçar o resultado do EVOC e seus conjuntos de programas, além de complementar os resultados advindos da entrevista em profundidade, que veremos na sequência. O diferencial está na riqueza e validação dos dados emergidos a partir dos grupos de pertença, indicados pelas variáveis fixas que o conjunto de programas do *tri-deux mots* proporciona a partir da AFC.

5.3 RESULTADOS APREENDIDOS DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

A comunicação é fundamental para a formação das representações sociais.

Moscovici

Sem o processo de transmissão de informações por intermédio do discurso, não há representação social. Com o objetivo de identificar e descrever os conteúdos das RS dos docentes envolvidos na implementação do PPP na escola pública, foram apreendidas as falas de cinco professores que aceitaram participar da entrevista em profundidade. Inicialmente, fizemos os recortes e em seguida foram agrupadas e

validadas em categorias temáticas e por último organizadas em subcategorias do senso comum.

Dessa forma, o conhecimento elaborado acerca da implementação do PPP pelos participantes submetidos à análise de conteúdo temático foi dimensionado em três categorias empíricas, assim discriminadas: CONCEPÇÃO, CONSOLIDAÇÃO e PROBLEMAS E DIFICULDADES, como veremos abaixo.

Quadro 6 - Classes, categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo temático com frequência e percentagens.

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES TEMÁTICAS	F	%
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)	Concepção	Inovação	Sucesso escolar	12	25
			Pedagógica	19	39
		Organização	Técnica	8	16
			Complexo	6	12
		Complexidade	Trabalho	4	8
			Sub-total	49	100
	total %			23%*	
	Consolidação	Gestão Democrática	Processo de gestão	19	19
			Participação	36	35
			Formação continuada	30	29
		Crença	Crença	18	17
		Sub-total	103	100	
		total %			50%
	Problemas e Dificuldades	Mudanças	Mudanças na gestão	8	15
			Flexibilidade funcional	13	24
		Ausências	Falta de tempo	6	10
			Falta de recursos	15	27
			Falta de crença	13	24
		Subtotal	55	100	
		Total %			27%
	Total de Unidades Temáticas				207

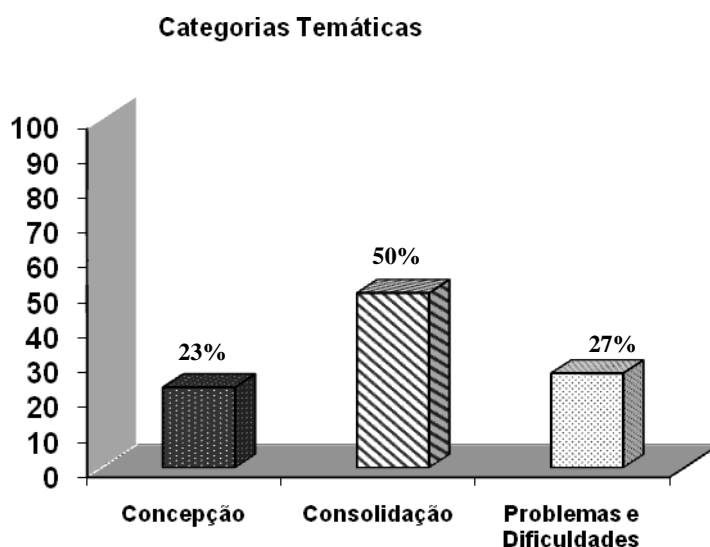
* O resultado da percentagem se deu a partir da fórmula: $subtotal\ das\ unidades\ temáticas \times 100 \div total\ de\ unidades\ temáticas\ (207)$.

O quadro 6 demonstra que a partir da análise de conteúdo temático emergiu 207 interlocuções dos participantes em uma única classe temática: PPP, objetivando o teor desta pesquisa que se fundamenta na apreensão das representações sociais sobre o Projeto Político-Pedagógico elaboradas pelos docentes, das quais resultaram três categorias temáticas e sete subcategorias. Dessas, foi observado que a maior contribuição se encontra na categoria **consolidação**, que corresponde a 50% das unidades temáticas, totalizando 103 frequências, seguidas da categoria **problemas e dificuldades** com 27% e **concepção** com 23%.

Dessa forma, optamos em fazer a descrição e análise a partir da ordem das frequências das categorias temáticas, pois percebemos que os docentes se sentiram mais a vontade para representar a prática do processo de construção e execução definida como a consolidação do PPP, do que verbalizar conceitualmente e apontar problemas e dificuldades apresentados no decurso da práxis do PPP na escola pública.

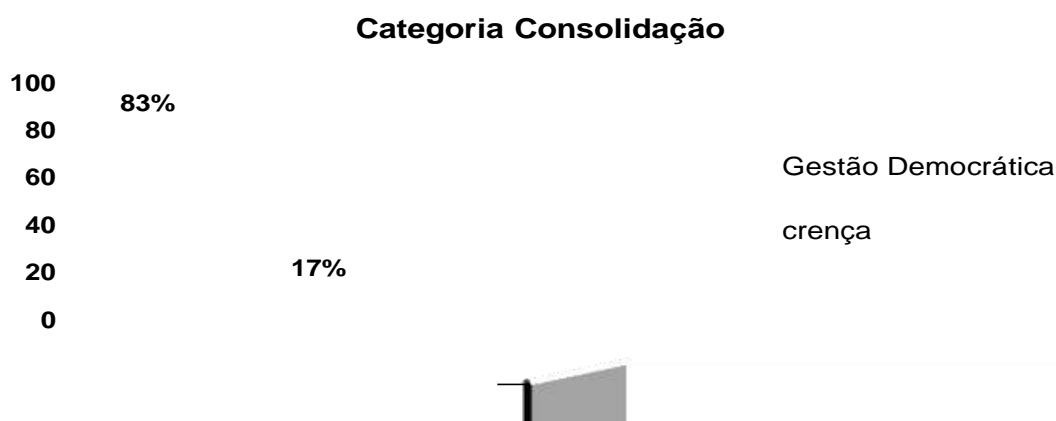
Acreditamos que pelo fato dos professores participarem efetivamente dos encontros de planejamento nos quais o PPP é avaliado, debatido e reconstruído a cada ano é possível se obter maior riqueza de suas representações sobre a consolidação.

Gráfico 3 - Categorias temáticas reveladas a partir das entrevistas em profundidade



Observamos ainda que as manifestações dos docentes acerca da implementação do PPP na escola pública a partir das interlocuções emergidas das entrevistas em profundidade revelam que a categoria consolidação se constrói com as subcategorias: *Gestão democrática e crença*. Nessa categoria obtivemos maior contribuição na subcategoria *Gestão democrática* com 83% de interlocuções, seguidas da *crença* com 17% das frequências das unidades temáticas, como observado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Percentagens da categoria *consolidação* do Projeto Político-Pedagógico.



A categoria **consolidação** reflete mais uma vez que as falas dos sujeitos comprovam que o PPP para os participantes está ancorado à GESTÃO DEMOCRÁTICA, vista pelos dois programas computacionais EVOC e *Tri-deux mots* como a mais evidente, o que significa que a escola pública realmente vem se consolidando com uma nova forma de gestão. As representações de coletividade, participação, democracia e autonomia, já não se encontram de forma abstrata, como no início da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional implantada a mais de 10 (dez) anos.

Isso significa, também, que a escola vem aos poucos apresentando práticas e construindo um novo modelo de escola, atendendo ao princípio da gestão democrática. Pensar a escola de forma isolada, nos parece ficar a partir das representações docentes, cada vez mais distante dos processos tradicionais aos quais estava vinculada, há mais de 25 anos, como reflexo do regime militar. Vejamos:

Quadro 7 – Unidades temáticas da *gestão democrática* da categoria consolidação da classe temática PPP

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
1. Processo de Gestão: “(...) nosso PPP foi orientado pela direção da escola (6) A supervisora deu muita orientação quanto a essa questão () naquele período nós estávamos em um momento de gestão () O Projeto Político Pedagógico foi implementado primeiro com uma reunião (2) fizemos uma assembléia geral em cima, na mão () fizemos um grupão (4) A gente primeiro debateu, o que a gente queria dentro da escola (2) cada um foi ver que projetos poderiam ser inseridos (2).”	19	22,4
2. Participação: “(...) os professores participam bastante (5) a comunidade escolar participou ativamente dessa construção (4) os pais participavam ativamente (3) a família tem participação efetiva (2) o funcionário, participa dá opinião, elabora (2) você não deixa de participar (3) depende do corpo administrativo da escola (2) eles freqüentam a escola, assim de segunda a sábado, quando temos atividades (8) todos sem exceção participaram ativamente (7) .”	36	42,4
3. Formação Continuada: “(...) a gente conseguiu ver como iríamos desenvolver esse projeto () o professor, passa a ser analisado () com o PPP há o aprender (5) traz novos conhecimentos com esse projeto (3) eu acho que é a principal contribuição pra nossas implementações, enquanto educadoras () a partir dessa implementação do PPP na escola, eu me engajei num projeto (2) debatemos, informamos e fomos informados () é muito melhor o professor trabalhar a partir de projetos () nada pode deixar a gente de fazer, tem sempre uma maneira (2) a gente observa que dá resultado () observei a qualidade de aprendizagem de ensino dentro de uma escola () muitos projetos foram montados a partir da criação do PPP (2) valorizou muito o nosso trabalho () contribui de uma forma assim, fantástica () eles são trabalhados na sala de aula () os resultados são expostos (3) você tem que ler () procurar entender () tem que estar a par de muitas coisas ().”	30	35,2
TOTAL DAS UNIDADES TEMÁTICAS	85	100

Os docentes apontam a partir do Quadro 7 que o *processo de gestão* engajado num perfil de democracia é fundamental para a consolidação do PPP. A presença e a iniciativa dos diretores e dos coordenadores pedagógicos provocam a práxis desse instrumento, como afirmam os docentes que com a gestão presente, o processo de construção do PPP é orientado, sempre seguindo esses passos: 1) Organização de uma reunião; 2) Assembléias sobre a escola que têm; 3) Debates sobre os problemas; 4) Formação de grupos para discussão e levantamento das ações pedagógicas 5) distribuição de responsabilidades a serem executadas para atender a escola que desejam; 6) construção de projetos significativos para a ação

educativa, organizado pelos docentes, levando em consideração o currículo construído conjuntamente.

O formato de gestão pelo qual os professores representam reafirma o que Ferreira (2006) elabora acerca da gestão. Segundo a autora “uma direção de escola se constrói e se legitima na participação do exercício da democracia e na competência da construção coletiva do PPP, que reflita o projeto de homem e de sociedade que se quer formar” (p.113) e ainda acrescenta: “um processo de gestão que constrói coletivamente um projeto pedagógico de trabalho possui na sua raiz a potência da transformação da escola” (Ibidem, 2006, p. 113).

A categoria consolidação do PPP na subcategoria gestão democrática aponta também a *participação* dos docentes, vista como uma das mais relevantes para o processo de implementação do PPP. Ancoramo-nos em LUCK (2007) para conceituar a participação como processo emancipatório de mudança na escola pública. Para ela,

A participação caracteriza-se por uma forma de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados (p. 18).

Então, a participação, para a autora, reforça a ideia do poder de decisão influenciada pelo reconhecimento consciente da ação docente perante a escola, podendo dessa forma, agir sem ser pressionado. A participação também é um dos princípios da gestão democrática, além de confirmar os resultados apreendidos no *software* EVOC como um dos componentes da centralidade das RS com 24 frequências e um dos estímulos de opinião no *tri-deux mots* com carga fatorial significativa, o suficiente para ser apresentado no F1, eixo direito do campo representacional da Análise Fatorial por correspondência com a CPF igual a 122, uma das maiores contribuições.

Assim, de acordo com os docentes, no processo de elaboração e construção do PPP a participação dos docentes é relevante, assim como a de todos os envolvidos: pais, comunidade, funcionários e a própria administração.

O que nos chamou a atenção nas falas dos docentes foi o comportamento dos pais com a implantação do PPP na escola, segundo eles a família passou a

participar mais da vida escolar de seus filhos, eles afirmam que os pais “frequentam mais”, de forma mais “ativa”, “efetiva”, e estão mais “engajados”.

Segundo Mendel (2008) pesquisas realizadas nas escolas têm demonstrado que, normalmente, o desempenho dos alunos é melhor em escolas nas quais os pais participam da vida escolar e são constantemente informados do seu rendimento. Essa associação nos remete a interpretar que a implementação do PPP na escola pública pode ser considerado como meio pelo qual possa ocorrer maior aproximação escola-comunidade local, uma vez que o aumento da participação dos segmentos nas decisões da escola possibilita a gestão tornar-se mais democrática e a obtenção da garantia da qualidade de ensino mediada pelo professor.

Emergiu ainda enquanto consolidação a *formação continuada*, a segunda maior frequência. Em vista disso, é uma das mais significantes e inovadoras no quadro da educação, pois, pensar o PPP como um instrumento de formação continuada dentro da escola é enriquecedor para a qualidade de ensino. Isso se reflete no recorte temático mais acentuado na subcategoria formação docente, quando os professores ressaltam: “com o PPP há o aprender” e “traz novos conhecimentos”.

Outro fator importante dos recortes está na fala dos professores quando afirmam que, com a implementação do Projeto Político-Pedagógico, a docência passa a trabalhar com práticas inovadoras, tais como, a prática de projetos ou metodologia de projetos.

Essa característica dos professores de envolvimento em projetos pode ser comprovada quando apresentamos a caracterização das quatro escolas escolhidas como *locus* desta pesquisa (ver capítulo III, 3.2.1). Além disso, os docentes se mostram mais engajados na ação pedagógica, quando demonstram que mesmo com dificuldades eles não deixam de realizar e principalmente fazem questão de expor os resultados. Dessa forma, sentem-se mais valorizados e veem ao longo dos últimos anos o reconhecimento de suas atividades junto à comunidade, além de observarem que houve a qualidade da aprendizagem dentro da escola. Estas representações docentes podem se transformar mais tarde numa mudança significativa para a profissão-professor que durante décadas vem sendo

[...] culpabilizados porque não respondem as exigências da atividade escolar diária[...] numa história de isolamento no interior da sala de aula, impedindo-os numa mudança de status sociocultural, apesar dos movimentos empreendidos por associações profissionais e sindicatos, principalmente a partir do fim dos anos 1970” (LELIS, 2008, p. 59)

A autora apresenta a representação que se tinha da docência, mascarada num comportamento único e exclusivo da sua sala de aula, com isso os fracassos escolares também se manifestava unicamente como uma falha do seu fazer docente. Segundo Lélis (2008), assim como Nóvoa (1991) e Tardif e Lessard (2008) a escola pode ser um dos espaços de formação. Os autores já afirmam desde então que a escola nesse novo século passa a ser considerada como o *locus*-referência para a definição de formação continuada, pois é lá que o docente vivencia e concretiza situações-problemas e situações de aprendizagens peculiares ao seu trabalho docente, identifica a complexidade dos problemas e as enfrenta, visualiza os limites e as incertezas de seu fazer pedagógico, necessários a tomada de decisão que podem ser convertidas em momentos de reflexão e de transformação do ensino e conseqüentemente favorável ao sucesso escolar.

Nunes (2005), ainda reforça dizendo que “os professores precisam se sentir de fato co-autores e co-responsáveis pelo Projeto Político- Pedagógico da escola, e, sobretudo pelo seu processo de auto/hetero/ecoformação” (p.112).

A aprendizagem foi também fator predominante na organização e estrutura do PPP levantadas no *software* EVOC no NC e ainda revelada no *tri-deux mots* como uma das palavras que comporam o campo fatorial das RS no F2, eixo inferior do gráfico, pelos docentes com mais de 40 anos de idade e em fim de carreira, o que reforça a importância do PPP como instrumento de formação continuada no espaço escolar.

Os docentes ainda revelam *acreditar* no PPP como possibilidade de alavancar a escola rumo ao sucesso, afirmam ainda que “vale à pena” e apontam a necessidade de ser mais divulgado, valorizado pelos seus pares e por todos que fazem parte da ação educativa.

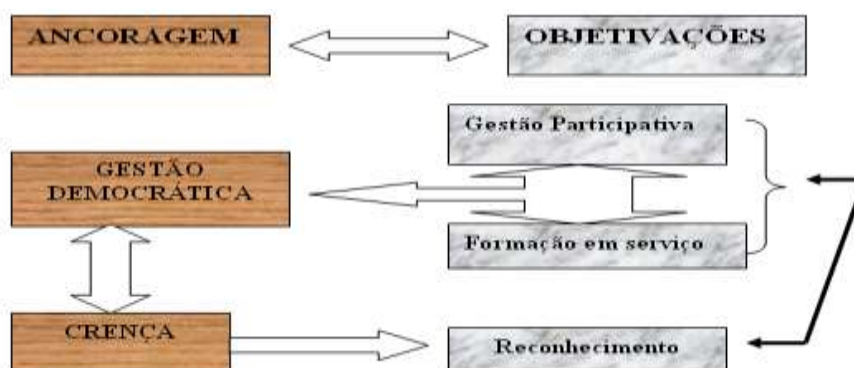
Quadro 8 - Unidades temáticas da *Crença* da categoria *consolidação* do Projeto Político-Pedagógico.

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
Crença: “(...) precisamos provar que vale a pena () a gente tem que acreditar (3) eu tenho certeza que as coisas serão realizadas com sucesso (2) é muito gratificante (2) vale a pena escrever o documento (3) projeto pedagógico sólido e seguro () é importante tê-lo como documento ativo () o documento vivo () a gente tem condições de melhorar a cada ano (2) a gente tem que valorizar () tem que divulgar o PPP ().”	18	100
TOTAL DE UNIDADES TEMÁTICAS	18	100

Dessa forma foi possível visualizarmos que o Projeto Político-Pedagógico enquanto consolidação ancora-se na gestão democrática e na crença desse instrumento na escola pública como forma de melhorar a educação e a formação do professor no espaço escolar.

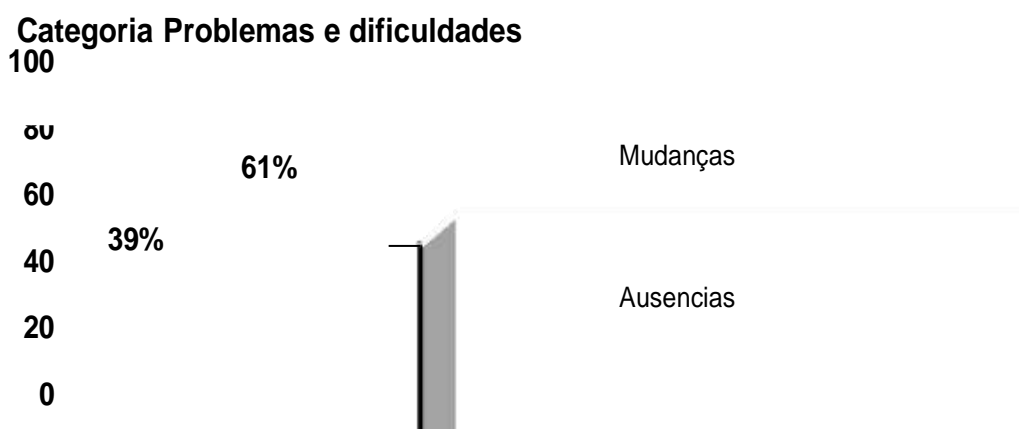
Suas objetivações demonstram que o processo participativo dos que compõem a instituição, somadas à gestão também participativa proporciona formação em serviço dos professores e a crença de que a escola pode obter seu reconhecimento na sociedade ao elaborar e implementar o PPP.

Esquema 03 - Sinopse da ancoragem e objetivação da categoria *consolidação* do PPP.



No gráfico 5 apresentamos a categoria *problemas e dificuldades*, segunda maior nos recortes temáticos, emergida com 55 unidades, o que correspondeu a 27% do total de frequência das interlocuções dos docentes sobre o PPP, foi formado com as subcategorias *Mudanças* com 39% e *Ausências* com 61% das unidades, como podemos observar a seguir.

Gráfico 5 - Percentagens da categoria *Problemas e dificuldades* do Projeto Político-Pedagógico.



A partir dos recortes temáticos da **categoria problemas e dificuldades** foi possível constarmos que a subcategoria mudanças foi construída a partir dos problemas como mudança na gestão e flexibilidade funcional com maior frequência das interlocuções dessa categoria. O Quadro 9, a seguir, revela o que afirmamos:

Quadro 9 - Unidades temáticas da *mudança* da categoria **Problemas e dificuldades** do Projeto Político-Pedagógico

UNIDADE TEMÁTICA	f	%
1. Mudanças na gestão: “(...) depois houve certo fracasso com a mudança de direção (4) as mudanças abalam a confiança da comunidade () as mudanças prejudica o planejamento () os objetivos ,dependem do corpo que está composto naquele momento () em decorrência das mudanças muitos projetos deixaram de ser realizados ().”	8	38,1
2. Flexibilidade funcional: “(...) muitos foram transferidos (2) outros deixaram de trabalhar na área da educação () é um problema a questão de flexibilidade funcional(3)você não tem funcionários fixos (2) o professor que é contratado só testam no momento da construção () eles acabam não participando () funcionários que chegam depois do trabalho encontram dificuldades ()não estão a parte de todo o projeto que foi realizado () têm outros que participam de um projeto de uma outra escola ().”	13	61,9
TOTAL DAS UNIDADES TEMÁTICAS	21	100

O Quadro 9 revela que quando ocorre a troca de direção da escola muitas das ações aprovadas e elaboradas ficam apenas no papel, pois abala a confiança

da comunidade e alguns gestores não se comprometem com o planejamento liderado pelo anterior, eles dizem: “os objetivos dependem do corpo que está composto naquele momento”. Vilas Boas (2008) em sua pesquisa sobre Projeto Politico-Pedagógico e avaliação já apontava que um trabalho pedagógico geralmente

pertence a quem o concebe, executa e avalia. Não se aceita que alguém planeje o que o outro irá realizar, pois, retiram-se do executor suas possibilidades de domínio sobre o processo de trabalho e comprometimento com o mesmo e de senti-lo como algo prazeroso e gratificante. (VILAS BOAS, 2008, p.181)

Apesar de essa discussão trilhar para a negatividade enquanto ação pedagógica, enquanto profissionais da educação nos sentimos à vontade para discordar desse resultado como argumento, uma vez que o interesse maior do profissional da educação deveria estar no verdadeiro comprometimento com a formação dos alunos e com a melhoria da educação. Então, independentemente de quem a construiu, a atitude deveria ser de continuidade, já que o processo se deu de forma democrática.

A troca de gestão nas escolas do município de Oriximiná também é resultante da prática de indicação de diretor de forma indireta, portanto, não havendo a participação da comunidade na escolha de sua gestão. A fala dos docentes revela que essa situação, até o presente momento, atrapalha de forma relevante na realização das ações e o processo de democracia, apesar da escola já vir construindo em seu interior formatos de gestão democrática a partir da consolidação do PPP. Contudo, a gestão escolar precisa também de fato se constituir como democrática para que a educação possa caminhar para o sucesso escolar.

Atendendo ao princípio da gestão democrática definida na CF/88 e na Lei 9394/96, recentemente, ocorreu a aprovação pelo CME de Oriximiná, a definição das eleições diretas para diretor de forma democrática para mandatos de dois anos. Acreditamos que se essa ação realizar-se de fato e de direito o PPP terá uma força política bem maior no interior da escola pública desse município.

A “falta de funcionários fixos” é outro problema crítico que abala a implementação do PPP, pois durante o ano letivo, muitos professores são transferidos das escolas ou são demitidos. Isso afeta o acompanhamento das ações

construídas no PPP no momento de seu planejamento, porque o professor que ingressa passa a “encontrar dificuldades” no desenvolvimento das atividades.

Vale ressaltar que o fato de Oriximiná ainda oferecer poucas vagas na Universidade e estar localizada muito distante da capital, dificulta o acesso do docente aos cursos de graduação, o que os impede de participar dos concursos públicos, apesar de sabermos que a educação a distância vem se tornando uma realidade nesses municípios do interior. Contudo, o professor contratado ainda é fato, dificultando a efetivação desse profissional na escola pública a cada ano, por isso os professores argumentam que o contratado apenas “testa no momento da construção” ou acabam não participando do processo.

Outro fator desencadeado pela categoria problemas e dificuldades são as *ausências*, apresentadas como as maiores dificuldades da escola na implementação do PPP. Essas ausências são elencadas como a falta de tempo, recursos e crença.

Alguns professores ainda retratam que a “falta de tempo, é um problema”, geralmente motivado pela superlotação de carga horária. Diferentemente da capital, Belém, onde existe uma disponibilidade de horário para o planejamento, denominado de hora pedagógica - HP, no município de Oriximiná essa realidade ainda está longe de acontecer de fato; diante disso, os docentes argumentam que “não têm uma hora reservada para a escola”, e “os projetos acabam ficando para segundo plano”. Vale registrar, que os docentes que afirmam não ter tempo, são os professores que não ganham com nível superior e acabam sendo obrigados a aceitar uma carga maior¹² de turmas em suas lotações.

¹² Dados do questionário sócio-demográfico.

Quadro 10 - Unidades temáticas das *Ausências* da categoria **Problemas e dificuldades** do Projeto Político-Pedagógico

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
3. Falta de tempo: “(...) A falta de tempo, é um problema (3) não temos uma hora reservado para a escola () os projetos acabam ficando em segundo plano () os professores normalmente são lotados com uma carga horária grande ().”	6	17,7
4. Falta de recursos: “(...) <i>dificuldades financeiras</i> (7) <i>falta alguma coisa</i> () <i>a gente tem que sempre adaptar o projeto</i> (2) <i>falta de recursos materiais</i> () <i>falta de apoio da direção</i> () <i>os projetos emperram</i> () <i>tudo vem aos pouquinhos, não dá</i> () <i>a gente tem que diminuir pra cá, apertar pra li</i> ().”	15	44,1
5. Falta de crença: “(...) <i>troca de direção abala a confiança dos professores</i> () <i>diminuiu o entusiasmo</i> () <i>diminuiu a participação da comunidade</i> () <i>diminuiu o ímpeto de fazer uma escola de mais qualidade</i> () <i>eu não vejo cem por cento de participação</i> () <i>é só teoria</i> () <i>é só projeto</i> () <i>é só falácia</i> () <i>no final não vai dar e nada</i> () <i>as pessoas não conseguem acreditar</i> () <i>não acreditam que esses projetos podem se transformar em prática</i> (2) <i>não darão certo</i> ().”	13	38,2
TOTAL DAS UNIDADES TEMÁTICAS	34	100

As unidades temáticas apontam uma frequência significativa da dificuldade *falta de recursos* para a efetivação do PPP, dizem os docentes que as “dificuldades financeiras” fazem com que os projetos “emperrem”, pois “tudo vem aos pouquinhos”, “tem que diminuir pra cá, apertar pra li”. Essa realidade é complicada porque o PPP tem a função política, pedagógica e financeira, contudo no que diz respeito à financeira acaba não tendo muita autonomia, pois depende muitas das vezes de solicitações junto à prefeitura ou a parcerias com empresas privadas ou outras organizações educacionais.

Atualmente, o PPP tem o suporte do PDE, no entanto, observamos que a escola vem construindo outro projeto apenas com teor estratégico para atender às metas do governo, caso contrário não recebem a verba destinada a ela. Diante disso, o PPP acaba ficando em segundo plano no momento de efetivar suas ações, passando a ser visto apenas com a representação de político e pedagógico, isto é, apenas como um instrumento de organização do trabalho escolar de forma democrática.

Talvez, repensar o PDE como suporte financeiro sem perder de vista as decisões do PPP seria uma das saídas para que a concretização de suas ações se efetive com uma porcentagem um pouco maior.

Sobre essa questão, Silva (2003) escreveu um artigo que foi aprovado na produção do caderno CEDES v. 23, nº 61 de dezembro de 2003 na coletânea *Artes e Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*, no qual ela representa o PDE como um projeto do Banco Mundial e o PPP como um projeto da escola pública. Nesse artigo, Silva (2003) questiona: Não seria este o momento ideal para que a comunidade educacional avaliasse a razão pela qual o PDE se sobrepõe ao PPP? Não seria esse o momento oportuno de suscitar junto à sociedade escolar o desejo de assumir um debate e uma consciência sobre qual projeto se aspira à escola pública?

E ainda questionamos: Porque se construir outro projeto na escola para se adquirir o apoio financeiro da política nacional se o PPP já existe e se consolida na escola pública como uma construção coletiva da escola que se quer? Portanto fica na subjetividade de cada leitor fazer essa reflexão.

Vale lembrar que a evocação *recursos*, foi evidenciada como estrutura do Núcleo Periférico das RS no quadro de quatro casas. Significa que essa representação a partir das entrevistas em profundidade demonstra realmente que a falta de recursos é vista como dificuldade para a realização do PPP.

Dando prosseguimento na categoria problemas e dificuldades enquanto *ausência*, emergiu também das interlocuções dos docentes com uma frequência significativa a *falta de crença*.

Apesar de termos um percentual significativo de docentes que acreditam no PPP, temos também, por outro lado, aqueles que não acreditam na eficácia desse instrumento na escola pública. Vale ressaltar, que as enunciações dos docentes entrevistados apontam a visão que eles têm sobre outros professores a partir do senso comum e observações do cotidiano, o que na teoria das representações sociais seria um exercício da zona muda das RS, discutido por Abric (2005). Segundo o autor, a zona muda foi evidenciada pela primeira vez por Flament, em 1996, mas foi essencialmente utilizada por Christian Guimelli e Jean-Claude Deschamps, em 2000, num estudo de RS com ciganos. A zona muda existe quando

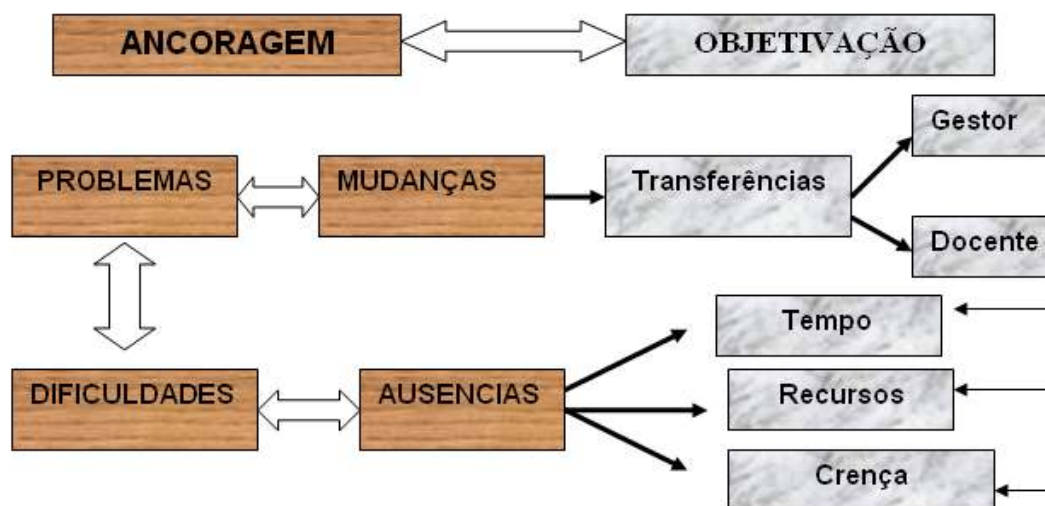
“nas situações em que os valores do eu não recobrem os valores do mim, a existência de uma zona muda é praticamente certa” (ABRIC, 2005, p.26).

Então, os docentes entrevistados afirmam que muitos docentes chegam inclusive a dizer que o PPP “é só teoria”, “é só projeto”, “é só falácia”, “não vai dar em nada”, “não dará certo”. Mas apontam que um dos motivos está na falta de confiança dos professores nas direções que substituem as anteriores, quando o PPP foi construído. Com a mudança, diminui o “entusiasmo” e em alguns casos a “participação da comunidade”.

Assim, vimos o quanto que a figura do diretor pode influenciar na implementação do PPP vista pelos docentes, é o suficiente para deixarem de crer naquilo que eles também se propuseram em construir.

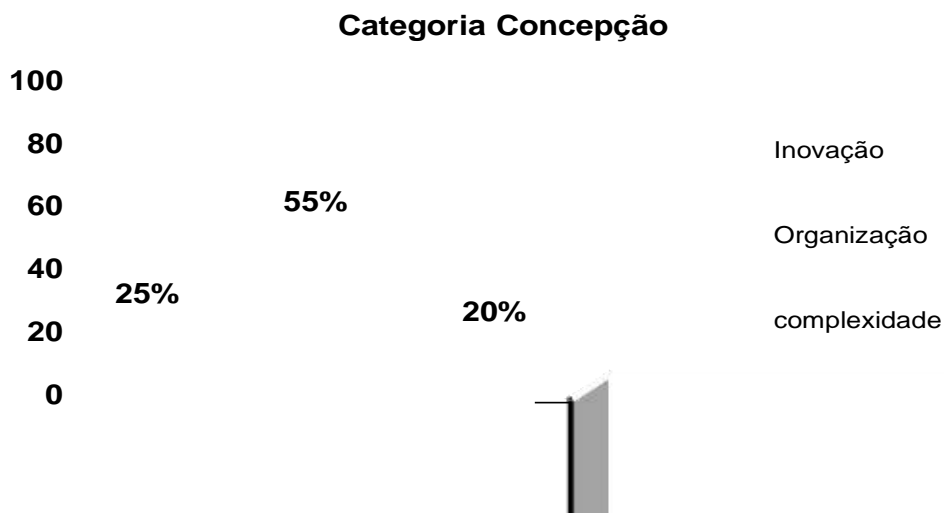
Diante dos fatos, a apreensão dos professores acerca do PPP da escola pública do município de Oriximiná ancora-se em problemas e dificuldades. Problema no que diz respeito às mudanças e dificuldades enquanto ausências do que falta para a implementação do PPP a ser realizado de forma eficaz na escola. As objetivações são construídas a partir do problema das transferências de gestores e docentes, e as dificuldades de tempo, recursos e crença que assola a escola pública. Vejamos a sinopse construída das objetivações e ancoragens dos problemas e dificuldades do PPP.

Esquema 04 - Sinopse da ancoragem e objetivação da categoria **Problemas e dificuldades** do PPP.



Na **Categoria Conceção** foi possível apreendermos que a subcategoria *organização* prevaleceu com 55% das unidades temáticas, seguidas da *inovação* com 25% e *complexidade* com 20%. Como veremos no gráfico abaixo e será mais bem discutido nos recortes das categorias temáticas a seguir.

Gráfico 6 – Percentagem da categoria Conceção do Projeto Político-Pedagógico.



Para a composição das categorias temáticas da concepção fizemos um trabalho minucioso das similaridades das falas a partir dos recortes como apresentado do gráfico acima.

A subcategoria *inovação* enquanto concepção é objetivada com o sucesso escolar que a instituição, a partir da implementação do PPP, vem construindo. Vimos que os docentes da escola pública representam o PPP como um instrumento que proporcionou maior participação dos professores no processo de decisão da ação educativa, provocou “mudança” com maior frequência nas falas dos docentes.

Essa mudança está interligada com o princípio de democracia que demanda do projeto, comprovada com a fala dos docentes: “O PPP proporciona uma escola mais democrática”, “escola de mais qualidade”, uma escola “eficaz”. Mudança também de comportamento, pois, “o professor passa a ter muito mais responsabilidade”.

Quadro 11 - Unidades temáticas da *Inovação* da categoria **Concepção** do Projeto Político-Pedagógico

UNIDADE TEMÁTICA	f	%
1. Sucesso escolar: “(...) escola mais participativa () O PPP proporciona uma escola mais democrática () escola de mais qualidade (2) Escola mais eficaz () o professor passa a ter muito mais responsabilidade (2) provoca mudança (3) Veio para melhorar o ensino na educação brasileira () veio pra engrandecer a educação do nosso município ().”	12	100
TOTAL DE UNIDADES TEMÁTICAS	12	100

Essas interlocuções nos fazem buscar na literatura autores como Nunes e Monteiro (2007) e Gather Thuler (2001), que já fazem discussões sobre essa temática. Nunes e Monteiro (2007) discutem a escola como unidade de inovação e mudança educacional. Argumentam que a escola pode ser considerada uma instituição social adequada para o desenvolvimento de práticas onde a comunidade possa pensar, decidir e construir projetos educativos inovadores, tendo em vista a mudança educacional.

Aqui, vale considerar outra questão levantada, no que diz respeito a essa mudança educacional. Para Nunes e Monteiro (2007) essa mudança

Desenvolve-se dentro das escolas se for pensada de forma coletiva, decidida de forma democrática e concretizada, sobretudo, pelo professor, pois, qualquer projeto de inovação educacional, para mudar a qualidade do ensino na escola brasileira, pressupõe uma nova maneira de planejar, organizar, ensinar, avaliar e gestar a escola (p. 66).

Nesse contexto, falar de PPP como mudança, *sucesso e inovação* requer como retorno a qualidade de ensino já apresentado como índice de carga fatorial no programa *tri-deux mots*.

Vimos que a escola e os professores estão se permitindo à inovação no interior da escola, mesmo sabendo de todos os “percalços” que circulam a prática educativa. Reforça aquilo que acreditamos, que quando os sujeitos coletivos consideram as reformas como práticas inovadoras, o Projeto Político-Pedagógico torna-se objeto e pode proporcionar o *sucesso escolar*.

O Quadro 12 revela que o PPP também é concebido inicialmente como *organização*, a qual reflete também a subcategoria da dimensão pedagógica, já

emergida nos conteúdos estruturais resultantes da técnica de Associação Livre de Palavras a partir do *software* EVOC. Além da dimensão pedagógica emerge também a dimensão *técnica* na organização dos conteúdos da RS visualizadas pelo programa *catevoc e tricat*.

Quadro 12 - Unidades temáticas da *organização* da categoria **Concepção** do Projeto Político-Pedagógico

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
1. Organização Pedagógica: “(...) aponta nossos objetivos (3) é como se fosse hoje seu plano de aula () ele é algo particular daquela escola (2) organiza o que a gente vai fazer dentro do ano letivo (2) ele que vai te nortear () traçamos as nossas metas (3) ressalta ainda mais a qualidade de aprendizagem de ensino dentro de uma escola () uma escola sem PPP fica sem rumo (3) é como se fosse à bíblia de uma escola (2) lá tá tudo (2).”	19	70,4
2. Organização técnica: “(...) a escola precisa de um planejamento (3) um planejamento político e pedagógico () ele tem uma diretriz (2) construímos as ações do projeto (2)”	8	29,6
TOTAL DAS UNIDADES TEMÁTICAS	27	100

Para os participantes conceituarem o PPP à *organização*, significa organizar o que vai ser feito para o ano letivo, além de “apontar objetivos”, “construir ações” e “traçar metas”. Dessa forma, o PPP norteará o processo de qualidade da aprendizagem. Sobre essa conceituação concretiza o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) já afirmavam no Livro *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* que

organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar ações e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, relacionar o uso dos recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (LIBANEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007, p. 317).

Além disso, é plausível ressaltar que segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) e ainda Tardif (2007) e Pimenta (2008) reforçam que a organização escolar é o espaço de aprendizagem da profissão, onde os professores põem em prática suas

convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho, é o espaço da aquisição dos saberes pedagógicos e experienciais.

A concepção de organização do PPP é associada também pelos docentes “como se fosse à bíblia” ou o “seu próprio plano de aula”, isto é, precisa ser lida e seguida, porque “lá tá tudo” o que precisa ser realizado. Assim, acreditam que se a escola não possui um direcionamento fica “sem rumo” e cada um pode fazer do seu jeito, prejudicando o que foi decidido coletivamente.

Enquanto *organização técnica*, os docentes argumentam: “a escola precisa de um planejamento”, resultante de um processo político e pedagógico. O PPP ainda é considerado com “uma diretriz”, onde são construídas e organizadas as “ações do projeto”.

Por ultimo, o PPP é concebido como trabalho *complexo*. Complexidade no sentido de ser considerado por alguns professores como ação de difícil execução, além de ser “trabalhoso” e “exige muito esforço”.

Quadro 13 - Unidades temáticas da *complexidade* da categoria **Concepção** do Projeto Político-Pedagógico

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
1. Complexo: complexo: “(...) <i>as palavras precisam sair do papel para se tornarem vivas () a gente entende que é muito complicado (2) é muito complexo você ter que chegar na escola, trabalhar de acordo com o outro projeto (2) eu acho muito difícil ()</i> .”	6	60
2. Trabalho: “(...) <i>é trabalhoso () exige muito esforço mesmo () precisa incentivo por trás das pessoas que não participam (2)</i> ”	4	40
TOTAL DAS UNIDADES TEMÁTICAS	10	100

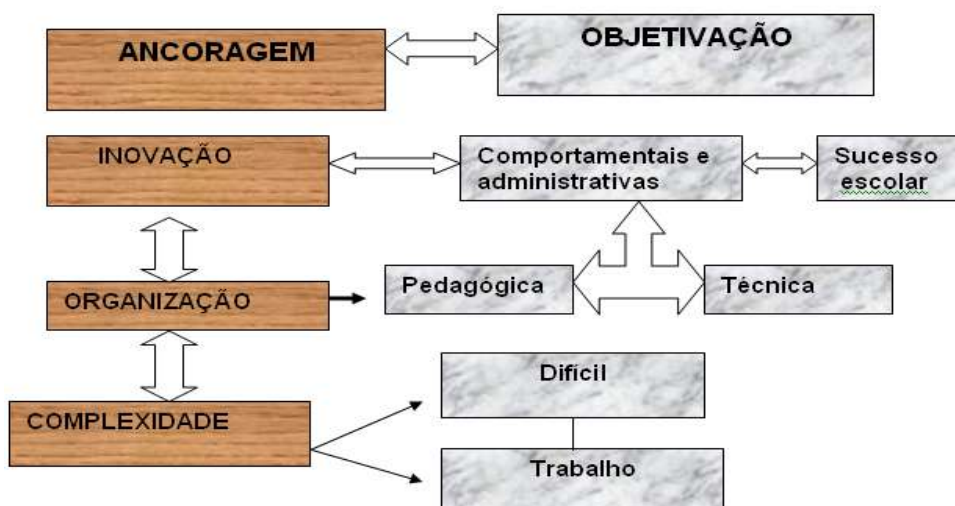
Vimos que, a partir das falas, uma das maiores preocupações está nas dificuldades das palavras saírem do papel, ou seja, de tudo o que foi discutido, debatido, aprovado e escrito no construto do PPP se realizar na prática. Contudo, é possível percebermos que os professores que apresentam essa dificuldade são os que vieram transferidos de outras escolas, presente na fala de um dos docentes: “é muito complexo você ter que chegar à escola e trabalhar de acordo com outro projeto”, demonstra que o docente participou da elaboração de um PPP, contudo, não foi o da escola que agora se encontra lotado, dificultando o seu

acompanhamento. Esse resultado reforça a categoria *flexibilidade funcional*, à qual já debatíamos como um dos maiores problemas vivenciado na escola pública de Oriximiná e conseqüentemente na implementação do PPP.

Apesar de complexa e trabalhosa a execução do PPP, os participantes apontam uma saída: “precisa de incentivo por trás das pessoas que não participam”. Importante essa fala porque retrata a preocupação do docente envolvido com a participação de todos, independentemente dos que estiveram presentes ou não no processo de elaboração desse instrumento que norteia a organização do espaço escolar, visto também como um novo modelo de inovação dentro da instituição educacional pública da atualidade.

Assim o PPP ancora-se na concepção de inovação, organização e de complexidade elaborada pelos docentes. As objetivações do senso comum demonstram que a inovação está interligada ao sucesso escolar ou mudanças significativas que a escola vem apresentando nos últimos anos, inovações comportamentais e administrativas e que influenciam a organização nas suas dimensões Pedagógicas e técnicas. Apesar dessas inovações, ainda têm professores, segundo os participantes, que representam o PPP como algo difícil e trabalhoso de realizar na prática.

Esquema 5 - Sinopse da ancoragem e objetivação da categoria **Concepção** do PPP



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que as RS que os docentes constroem acerca do Projeto Político-Pedagógico vêm contribuir e colaborar na superação de problemas e dificuldades do cotidiano escolar no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico que vem se estruturando a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Os resultados ainda apontam caminhos para redirecionar o trabalho pedagógico da escola pública e serve como reflexão para o construto de uma gestão verdadeiramente democrática no interior da escola com olhar futurista de sucesso, melhoria da qualidade de ensino e possibilidade de formação continuada de professores em serviço.

A partir do questionário sócio-demográfico foi possível caracterizar os docentes das quatro escolas-*locus* desta pesquisa. Os resultados apreendidos demonstram a incidência da presença maciça das mulheres na educação do Ensino Fundamental.

Os conteúdos revelados a partir dos *softwares EVOC e tri-deux mots* evidenciam que a escola pública que utiliza como direcionamento de sua ação educativa o PPP, vem se tornando mais participativa, organizada, referencial, e principalmente aprende em serviço, como formato de formação continuada. Essas características de inovação, sucesso e democracia que as escolas vêm passando, demonstram que a gestão democrática em suas dimensões técnica, pedagógica e política se concretizam a cada dia na escola.

Revelou-se também que as RS dos docentes acerca do PPP ancoram-se no currículo e na avaliação. Como currículo preocupam-se com a transformação social, construção permanente e a compreensão de homem. Enquanto avaliação preocupa-se com o sucesso escolar e com o compromisso social. O professor passa a ter ciência que com o PPP na escola, sua responsabilidade não se fecha nas quatro paredes de sua sala de aula, amplia-se para a comunidade e com o acompanhamento e participação no gerenciamento da escola. Essas características demonstram que a nova escola lança voos mais altos rumo às suas metas e organização da escola pública de forma eficaz.

O Núcleo Central reforça mais uma vez que as categorias gestão democrática acompanhada do currículo e a avaliação evidenciada pelos estímulos de opinião *planejamento, aprendizagem e responsabilidade* justificam as inovações que o PPP provoca nas escolas que o adotam de forma coerente e com a participação docente. Dessa forma, identificamos que o PPP assinala indícios de que vem se consolidando

como prática positiva na escola pública evidenciada pelas categorias que emergiram.

As entrevistas em profundidade ainda nos apresentam algumas possibilidades e desafios com a implementação do PPP a partir das falas dos docentes envolvidos das escolas-*lócus*.

Como possibilidades os professores apontaram algumas mudanças com a implementação do PPP na escola, tais como:

- Maior aproximação da escola com a comunidade;
- Professores mais envolvidos com a prática de projetos;
- Escola como espaço de formação continuada;
- Gestão mais participativa e que permite a participação na elaboração, execução e avaliação do PPP;
- A escola deixa de ser um espaço de individualismo e passa a ser um espaço de reciprocidade;
- A responsabilidade como compromisso social.

No que diz respeito à maior aproximação da escola com a comunidade, os professores apontam que os pais frequentam mais às reuniões, participam nas ações educativas e nas atividades de casa. Além disso, se fazem presentes na consolidação do PPP. Retrata, dessa forma, que o Projeto Político-Pedagógico não é um instrumento isolado ou um documento com a representação de “engavetado”, quando ações de envolvimento da comunidade e da participação docente dentro da escola se concretizam a partir de seus objetivos.

Outra característica apreendida com o PPP foram as características de escolas embasadas em projetos. Todas se denominam como inovadoras e se consolidam com a prática de projetos. Quase todos os professores afirmam participar de ações diferenciadas que ocorrem dentro da escola, atendendo ao que foi estabelecido no construto participativo do PPP. Essas ações demonstram que, com a implementação legal desse instrumento na LDB 9394/96, se configuram como práticas inovadoras e que estão cumprindo com seu plano de trabalho, assim como respeitando a pluralidade de ideias.

Esses momentos de construção de projetos e elaboração do PPP se revelam também como momento de formação continuada em serviço, uma vez que um

colega aprende com outro, no que diz respeito à troca de ideias, revendo conceitos, inserções metodológicas e palestras que participam organizadas pelos gestores e coordenadores educacionais.

Os docentes ainda veem a importância do papel do diretor e do coordenador pedagógico no processo de implementação do PPP anunciado como prática decisiva na organização (elaboração, execução e avaliação) desse instrumento. Manifestam que todas as iniciativas de implantação do PPP que deram certo, foram resultados de gestões consideradas participativas, por atenderem o princípio democrático da construção e execução.

Nesse contexto, os indícios demonstram que a escola aos poucos deixa de ser um espaço de isolamento, de individualismo para ser um espaço de reciprocidade, pois, ter a prática da participação conjunta se torna essencial para que o PPP aconteça de fato e de direito na escola e alavanque rumo ao sucesso escolar.

E finalmente, obter no conjunto de atores a responsabilidade com as ações planejadas vem se tornando uma realidade, uma vez que os projetos e ações educativas aos poucos estão saindo do papel, presente nas falas dos participantes.

Contudo, assim como ocorreram avanços com os modelos de planejamento e atuação da gestão na escola pública com a implementação do PPP no município de Oriximiná, ainda se apresentam desafios na sua consolidação, os quais foram apresentados pelos docentes nas entrevistas. São eles:

- Ausência de tempo;
- Ausência de recursos;
- Flexibilidade funcional (gestão e professores)
- Falta de crença;
- Falta de avaliação consecutiva do PPP.

A falta de tempo é um dos fatores desencadeadores para que determinadas ações ainda fiquem no papel. Contudo, vimos que é necessário que novos concursos sejam feitos; que haja uma reestruturação de carga horária e que os docentes possam concluir suas licenciaturas para que possam ganhar um pouco mais, trabalhando menos, uma vez que alguns ainda ganham com Nível I. Além

disso, garantir um horário em sua carga de trabalho para que os docentes possam ter mais envolvimento no PPP e debater e refletir sobre sua prática, independente da carga horária que está lotado, cremos que fosse a saída para amenizar esse problema.

Talvez se utilizar de exemplos como a Hora Pedagógica - HP que se consolida no município de Belém ou outro projeto que garantisse esse espaço de reflexão na escola pública de Oriximiná fosse um início para a diminuição desse problema de falta de tempo para o professor desenvolver suas ações articuladas com o PPP.

Outro desafio é a falta de recursos. Como o PPP não possui como garantia a autonomia financeira, ficando mais na responsabilidade de gerenciar a partir do PDE, perde de certa forma a garantia de suas ações serem 100% exequíveis. O PPP organiza o trabalho escolar com a participação da comunidade e determina responsabilidades, contudo, não tem poder financeiro, deixando a cargo dos responsáveis, com o suporte da gestão escolar buscar parcerias, ou delimitar suas ações enquadradas no montante do PDE que a escola recebe a cada ano.

Não obstante, quando se tem uma gestão mais duradoura e que permanece pelo menos dois anos a contar do período em que se elaborou o PPP facilita na consolidação desse instrumento, contudo, se há mudança na gestão, paralelamente os objetivos também são emperrados, mesmo sendo esses elaborados conjuntamente. Nesse caso, a mudança de gestão no município de Oriximiná de forma constante, assim como a mudança de docentes de uma escola para outra vem se refletindo como um dos problemas acentuados para que a implementação do PPP aconteça de forma eficaz.

Essa situação de flexibilidade funcional de gestores e professores implica por outro lado na perda da confiança, “falta de crença” da comunidade e dos outros docentes na nova elaboração, execução e avaliação do PPP. Além disso, alguns gestores não se comprometem com um projeto que ele não fez parte da construção, assim como os professores que chegam de outras escolas também não se comprometem com ações já determinadas sem a sua participação.

Além disso, a falta de crença se desvela na fala dos docentes quando acham que a construção e execução do PPP são “difíceis” e “trabalhosas”. Outro ponto

fraco no que diz respeito à implementação é a falta de avaliação consecutiva das ações e proposta pedagógica planejadas, levando em consideração os contributos de Veiga (2007, 2008) no que diz respeito aos atos situacionais, conceituais e operacionais durante o ano letivo, a maioria das escolas avaliam o PPP apenas no início do ano quando se preocupam com as novas ações para o ano letivo.

No conjunto das técnicas ficou evidenciado também que o PPP, ancorado pelas RS dos docentes, registram a gestão democrática, configurado pelos núcleos periféricos próximos com as palavras *participação, ação e organização*, maiores frequências. Dessa forma, a participação foi fator predominante nesse contexto conclusivo, uma vez que é a partir da dimensão participativa nos processos da organização do trabalho escolar que se acentua as proposições positivas no interior das instituições educativas e assim as ações se concretizam.

A ancoragem das RS acerca do PPP determinou maior evidência para a *Gestão democrática* nos softwares *EVOC* e *Tri-deux-mots* com os resultados apreendidos da Técnica de Associação Livre de Palavras e das entrevistas em profundidade. Acreditamos que essa ancoragem mais evidente pelos participantes se deu pelo processo de mudança que vem se dando nos formatos de gestão e modelos de planejamentos na escola pública, considerando que a implementação do PPP de forma democrática começou a ser cobrado com mais veemência pela SEMED de Oriximiná a partir de 2005, como consta nos históricos das escolas pesquisadas. Isso significa que as representações sociais dos docentes foram relevantes para detectar mudanças comportamentais e administrativas a partir das evocações e interlocuções do senso comum que apreendemos a partir do PPP.

No que diz respeito à gestão democrática evidenciada como ancoragem a partir dos instrumentos escolhidos para esta investigação é objetivada pela gestão participativa e pela formação em serviço.

Essa prática participativa, explicitada nos resultados apreendidos com as técnicas utilizadas para esta pesquisa, revela que os docentes se sentiram mais à vontade para falar sobre a *consolidação* do PPP do que sobre os *problemas* e *conceitos* desse instrumento presente na escola pública. Assim, a participação no PPP reforça a ideia do poder de decisão influenciada pelo reconhecimento consciente da ação docente perante a escola.

Outro fator relacionado à participação se dá no processo do planejamento desse instrumento, considerado como um momento de aprendizagem docente, momento de formação continuada em serviço.

Emergida a partir da entrevista em profundidade a formação continuada aparece como apreensão do PPP como possibilidade de influenciar na melhoria do ensino-aprendizagem e conseqüentemente na qualidade da escola pública. Dessa forma, esta pesquisa consolida que o Projeto Político-Pedagógico

[...] ao se constituir em processo participativo de decisão, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizada da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2008, p.13)

Aqui, queremos registrar e ressaltar que as RS dos docentes participantes desta pesquisa, como um grupo social, foram adquiridas ao longo do tempo, no seu cotidiano, em contato com outros professores, outros profissionais da escola, com suas observações rotineiras, o que ouvem, o que leem, o que produzem, com seus questionamentos, com o que registram, tornando-se representações do senso comum e assim as internalizam, apreendem acerca dos mecanismos e instrumentos que passam a fazer parte do seu dia-a-dia, como é o caso do PPP, desde a sua implementação legal.

Assim, a relevância teórica das RS de Moscovici (2003), Abric (2002) e Jodelet (2001) para pesquisas com grupos sociais e fenômenos presentes no cotidiano da escola pública, tornou-se de suma importância para averiguar questões relacionadas à organização do trabalho escolar.

Dessa forma, com este estudo vimos que as RS construídas no cotidiano da escola a partir do movimento de interrelações presentes nos grupos existentes na escola e nas leituras advindas de nossa formação inicial e continuada, foi possível apreendermos que a partir do momento em que se instituiu o PPP na escola de forma participativa e com a parceria dos docentes, puderam ocorrer na escola de forma positiva um novo formato de escola para o século XXI, diferentemente das escolas resultantes do regime militar anterior à implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, e, ainda perceber, que os

docentes, depois de dez anos atrás da instituição do PPP nas legislações, configuram esse instrumento como importante na organização do trabalho escolar.

Vimos ainda que a grande vantagem da elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico é possibilitar a participação docente e dos demais segmentos à vivência do processo democrático necessário para o comprometimento dos profissionais da educação com a educação de qualidade. Diante disso, fechamos nosso estudo com a representação social do docente (D19) que resume nosso argumento:

“Com o PPP há um envolvimento do professor, na participação da administração, da gestão porque ele se torna também um co-gestor da escola [...] passa a suar mais por aquele time do que na escola de antigamente, em que o professor, praticamente entrava em sala de aula pra ministrar a sua aula e a direção ficava ali, tomando as decisões e não havia uma participação maior, não chamava ninguém pra pedir opinião, pra discutir, pra tentar melhorar a escola. Era cada um na sua função, sem haver esse tipo de participação efetiva.” (D19)

Em suma, este estudo impulsiona possibilidades de mais pesquisas com o objeto Projeto Político-Pedagógico utilizando-se das representações sociais, no intuito de apreender as falas, opiniões, crenças do senso comum elaboradas pelos outros segmentos da escola, tais como: pais, alunos envolvidos em grêmios e conselhos escolares, diretores, coordenadores pedagógicos e comunidades, para que possamos analisar o implemento desse instrumento na escola de forma mais global.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das RS. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. AB Editora. 2000.

_____. A zona muda das Representações sociais. IN. OLIVEIRA, Denise Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (orgs) **Representações Sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005

_____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

ALVES -MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais e Educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In. OLIVEIRA, Denise Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: museu da República, 2005.

ANDRÉ, Marli E.D. O Projeto Político-Pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Amélia Domingues de Castro e Ana Maria Pessoa de Carvalho (Orgs). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARRUDA, A.; SÁ, C. P. de (Orgs.) **Anais da III jornada Internacional e Representações Sociais e I Conferencia Brasileira sobre Representações Sociais, Rio de Janeiro, 2003**.

ARRUDA, **A teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cadernos de pesquisa, 2002.

BANCHS, M. A. *Aproximaciones procesuales e estructurales al estudio de las representaciones Representations. Textes sur les sociales. Papers on Social representations sociales*, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2005.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e aflexibilização da gestão escolar em Portugal. In: **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**, julho de 2003.

_____, MEC. Conferência Nacional de Educação para Todos, 1994.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Lei nº 10.172, 2001

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Educação Lingüística Continuada: a formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado da Universidade do Estado do Pará, 2008

CERVELLINI FILHO, Alberto. Dissertação: **O significado do projeto político-pedagógico a partir das representações sociais dos professores**. 2008.

CIBOIS, U.F.R. **Tri-deux-mots**. Versão 2.2 Paris: Sciences Sociales, 1998

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima .O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais**: Abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

COUTINHO, Maria da Penha Lima; NÓBREGA, Sheva Maia da; CANTAO, Maria de Fátima F. Martins. Contribuições teóricas–metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das representações sociais. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais**: Abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

DOISE, W. *Representations et relations entre groupes*. In.: Moscovici, Serge. **Introctucion à la Psychologie Sociale**. Paris: Larousse, 1995.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Marica Ângela de S. (orgs). **Gestão da Educação**: impasses, Perspectivas e compromissos. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de.(orgs) **Gestão e políticas da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRANCO, Maria Laura P.B; VARLOTTA, Yeda Maria da Costa Lima. **Representações sociais de professores do Ensino Médio**. Revista: Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30 , jul-dez, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa. In: **Educação e Trabalho**: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. Congresso Internacional: Educação e Trabalho. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. CDRom. p. 01-18.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José, E. (orgs) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In.: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José, E. (orgs) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campo cultural, social, político, religioso e governamental. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATHER THURLER, Mônica (trad. Jeni Wolf). **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GATTI, Bernadete A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 1).

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Financiamento da educação, o FUNDEF no Estado do Pará**: feitos e fetiches. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, [s.n.], 2004.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

GUTIERREZ; Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In.: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA. Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto editora Ltda, 1992.

JODELET, D. Representação sociais: um domínio em expansão. (2001) In: _____ **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

LÉLIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais.(tradução de Lucy Magalhães), Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; Toschi, Mirza seabra. Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo:Cortez, 2007.

LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTIAGO, Maria Eliete. Representações Sociais: Educação e escolaridade. In: MOREIRA, Antonia S. Paredes; JESUÍNO, Jorge Corrêa. (Orgs). **Representações Sociais**: Teoria e prática 2. Ed. João Pessoa. Ed. Universitária/UFPB, 2003.

LOUREIRO, Vileta R. **Projeto Pedagógico da Escola**. Serie Planos e Projetos nº 5: SEDUC-PA, 1998.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACHADO, Laeda Bezerra. **Representações Sociais, Educação e Formação Docente**: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. 2005.

_____. **“Aqui é um lugar pra escrever e ler, se formar, ser policial. Alguém que preste”**: representações sociais de escola entre crianças. Trabalho apresentado na 31ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. (05.12.2008)

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: Importância Teórico-metodológico de uma relação. In. MOREIRA, Antonia S. Paredes; JESUÍNO, Jorge Correa. (Orgs). **Representações Sociais**: Teoria e prática 2. Ed. João Pessoa. Ed. Universitária/UFPB, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. **O Projeto Político-Pedagógico e a Construção da Autonomia e da Democracia na Escola nas Representações Sociais dos Conselheiros**. Rev. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 83, Campinas. Agosto de 2001

MENDEL, Cássia Ravena M.A. Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. **Contribuições da teoria das representações sociais para a reflexão sobre a formação do professor**: A teoria de representações sociais como instrumento teórico e metodológico para o estudo do professor no Brasil: análise de teses e dissertações. Mesa redonda na V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira de Representações Sociais. Brasília – DF, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra(Orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____(orgs.) **Pesquisa Social**: teoria , método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 3.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

MOSCOVICI. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI. *La Pschanalyse, son image et son public*. Paris, Press Univeritaires de france, 2001

MOURA, A. L. de. **O projeto político-pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal**: emancipação ou regulação? (Dissertação de Mestrado)- faculdade de educação, UNB, Brasília, 2002.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al]

Representações sociais: Abordagem interdisciplinar. João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In:_____ **As organizações escolares em análise**.3. ed. Lisboa: dom Quixote, 1999.

_____.Concepções e práticas de formação contínua de professores. In.: NÓVOA, A. **Formação Contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albene Lis. **A formação de professores e a escola frente ao quadro de inovação e mudança educacional:** desafios para o trabalho docente. Revista Cocar, v. 1, n. 2 julho/dezembro, 2007.

NUNES, Cely do Socorro Costa. (Coord.). **A Pedagogia das competências como política de formação de professores no Brasil.** Relatório de Pesquisa. UEPA, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão Democrática da Educação no contexto da Reforma do Estado. In. FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Marica Ângela de S. (orgs). **Gestão da Educação:** impasses, Perspectivas e compromissos. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Denise Cristina.[et.all]. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. in.: In.:MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** . João Pessoa: UFPB/ Editora Universitaria, 2005.

PEREIRA, Francisco José costa. Analise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In.:MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** . João Pessoa: UFPB/ Editora Universitaria, 2005.

PERRENOUD, **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das representações Sociais**. Petrópolis: vozes, 2002.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EdUerj. 1998.

_____. A estrutura das representações sociais e a memória coletiva. In.: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais:** Abordagem interdisciplinar. João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque. **A experiência materna mediada pela depressão pós-parto**: um estudo das representações sociais. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2007.

SILVA, Claudene Souza. **Repercussões do ENEM na Escola do Ensino Médio do Município de Oriximiná**. Dissertação de Mestrado. Belém: UEPA, 2009.

SILVA, Maria Abadia. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. In: **Artes e Manha dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. Cadernos CEDES nº 61, v. 23, dezembro de 2003. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. (tradução de Lucy Magalhães), Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza. **Projeto Político-Pedagógico**: estado da arte. Tese de Doutorado da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma P.A; ARAUJO, José Carlos Souza. Projeto político-pedagógico: Um guia para a formação humana. In. VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007

VEIGA, Ilma Passos A; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola**: espaço do Projeto Político Pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008

VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico**: Uma relação regulatória ou emancipatória. (caderno CEDES/Centro de estudos educação. V. 23/n.61- dezembro de 2003.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto político-Pedagógico. In.: VEIGA, Ilma Passos A; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola**: espaço do Projeto Político Pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VERGÈS, Pierre. **Manuel Ensemble de programmes permettant L' Analyse des evocations**: EVOC 2000. Versão 5 Abril, 2002. O programa Windows (Delfos 2 e 3) foi realizado por Stéphane SCANO e por ChristianJUNIQUE (MMSH). Os programas Turbo-Pascal foram realizados por Pierre VERGES (LÂMINAS).

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função social, gestão e política educacional. In. FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Marica Ângela de S. (orgs). **Gestão da**

Educação: impasses, Perspectivas e compromissos. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna M.F. O Projeto Político-Pedagógico e a avaliação. In.: VEIGA, Ilma Passos A; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola:** espaço do Projeto Político Pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das Representações Sociais. in: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de representação social.** 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

Sítios da internet:

MAPA DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINA <<http://webcartas.net/carta/geo.php>>
acesso em: 20 fev. 2009.

ILUSTRAÇÃO DE ESCOLA

<http://pefjnegrao.blogspot.com/2009_11_01_archive.html> acesso em 20 mai. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Sócio-demográfico



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

PESQUISA: Levantamento de sujeitos para a pesquisa “Representações sociais elaboradas por docentes acerca do Projeto político-pedagógico da escola pública.”

Prezado (a) Professor (a)

A pesquisa em Educação no Oeste do Pará vem avançando nos últimos anos, o que reflete o compromisso e a seriedade não apenas dos pesquisadores, mas, acima de tudo, dos depoentes, que fazem o trabalho e resultados aparecerem. Participar de uma pesquisa significa, antes de tudo, colaborar com a melhoria da Educação, pois, a partir das informações proferidas, podemos inferir novas idéias e novas ações nas práticas emergenciais que se apresentam como problemáticas para a eficácia escolar.

Nesse primeiro momento, pretendemos levantar o perfil dos sujeitos para a pesquisa "Representações Sociais de Docentes sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública" vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Nesse sentido, gostaríamos que Vossa Senhoria participasse da presente pesquisa respondendo a este questionário-perfil.

Vale ressaltar que, teremos um segundo momento mais definitivo da pesquisa, quando entraremos em contato apenas com os professores que serão selecionados a partir desse documento inicial.

Neste sentido, sua colaboração, respondendo a este questionário, é de grande importância para o êxito do estudo em questão, assim como proporcionará o conhecimento e compreensão dessa temática, vista a partir de seus pares.

As informações obtidas serão utilizadas, **exclusivamente**, para fins acadêmicos e terão um caráter confidencial, tendo os informantes sua identidade preservada.

Por sua atenção e colaboração, desde já agradecemos.

Belém, 11 de junho de 2009.

Prof. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora
Orientadora

Arlete Marinho Gonçalves
Mestranda da Linha Formação de Professores da UEPA

Nome Completo do Professor nº _____ (preenchido pela pesquisadora)

.....
recorte aqui

1. Perfil do(a) professor(a):

1.1. Código de Identificação na Pesquisa: _____ (preenchido pela pesquisadora)

1.2. Gênero: Masculino () Feminino ()

1.3. Faixa Etária: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () mais de 40 anos

2. Formação acadêmica: (marque na formação recente)

() Ensino Médio normal

() Graduação _____ () Completo () Incompleto

() Especialização _____

() Mestrado _____

() Doutorado _____

3. Experiência Profissional :

3.1. Tempo de serviço na Educação

() 1-06 anos () 7-25 anos () mais de 25 anos

3.2. Nível de atuação:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental – séries /etapas iniciais

() Ensino Fundamental – séries/etapas finais

3.3. Vínculo empregatício : () Efetivo () Não efetivo

3.4. Jornada de trabalho diária: () 4 h () 6 h () mais de 8 h

3.5- Participou da elaboração do projeto político-pedagógico da sua escola?

() sim () não

Caso não, por que? _____

3.6. Participa de algum projeto da escola, norteado pelo Projeto Político-Pedagógico?

() sim () não

Caso *sim*, qual (is)?

3.7- Você é membro do Conselho da Escola?

() sim () não

3.8- Caso seja *sim* à questão de número 3.7, há quantos anos?

() menos de 1 ano () 1 ano () mais de 1 ano

APÊNDICE B - Termo Livre de Consentimento da entrevista em profundidade



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE INFORMAÇÕES OBTIDAS POR ALP e
ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE**

CEDENTE: _____

Nacionalidade: _____, Estado _____ civil: _____

Profissão: _____, que atua na

Escola Municipal de Ensino Fundamental _____ portador

da Cédula de Identidade nº _____, Órgão

emissor: _____, domiciliado no município
de: _____, no bairro : _____.

CESSIONÁRIO: Universidade do Estado do Pará, autarquia de regime especial, com sede em Belém, por meio do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Linha de Pesquisa Formação de Professores), estabelecido à trav. Djalma Dutra s/ nº – CEP - 66.113-970 - Bairro do Telégrafo - Belém/Pará. E-mail: mestradoeducacao@uepa.br - Fone: 4009-9552.

OBJETO: Produção de informações sobre a pesquisa “Representações Sociais de docentes sobre o Projeto Político-pedagógico da Escola Pública”, cujo teor e objetivos são: **Aprender as Representações Sociais elaboradas pelos docentes acerca do Projeto Político- Pedagógico da escola pública.** E como objetivos específicos:

1. Caracterizar o perfil dos docentes;
2. Identificar e descrever os conteúdos e a estrutura central e periférica das representações sociais dos docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico;
3. Descrever e analisar os conteúdos das representações sociais dos docentes envolvidos, acerca da implementação do PPP na escola pública.

DO USO: Declaro ceder ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental inferido a partir da Associação Livre de Palavras e entrevista em profundidade com a utilização de gravador, a qual servirá como parte integrante deste documento que prestei em ____/ ____/ ____ à pesquisadora ARLETE MARINHO GONÇALVES , pedagoga e Mestranda da Linha de Formação de Professores, com área de interesse em “Projeto Político –Pedagógico”, orientanda da professora Drª Maria Josefa de Souza Távora .

O Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE da Universidade do Estado do Pará - UEPA, fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editando ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de **garantir o anonimato e a integridade do depoente**, sendo respeitadas a indicação de fonte e autor.

Belém-PA, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do depoente/cedente

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

1. Me fale sobre a implementação do Projeto Político-Pedagógico de sua escola.	código da gravação
D1- Professor _____	

UNIV

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ORIENTADORA: MARIA JOSEFA DE SOUZA TÁVORA
MESTRANDA: ARLETE MARINHO GONÇALVES

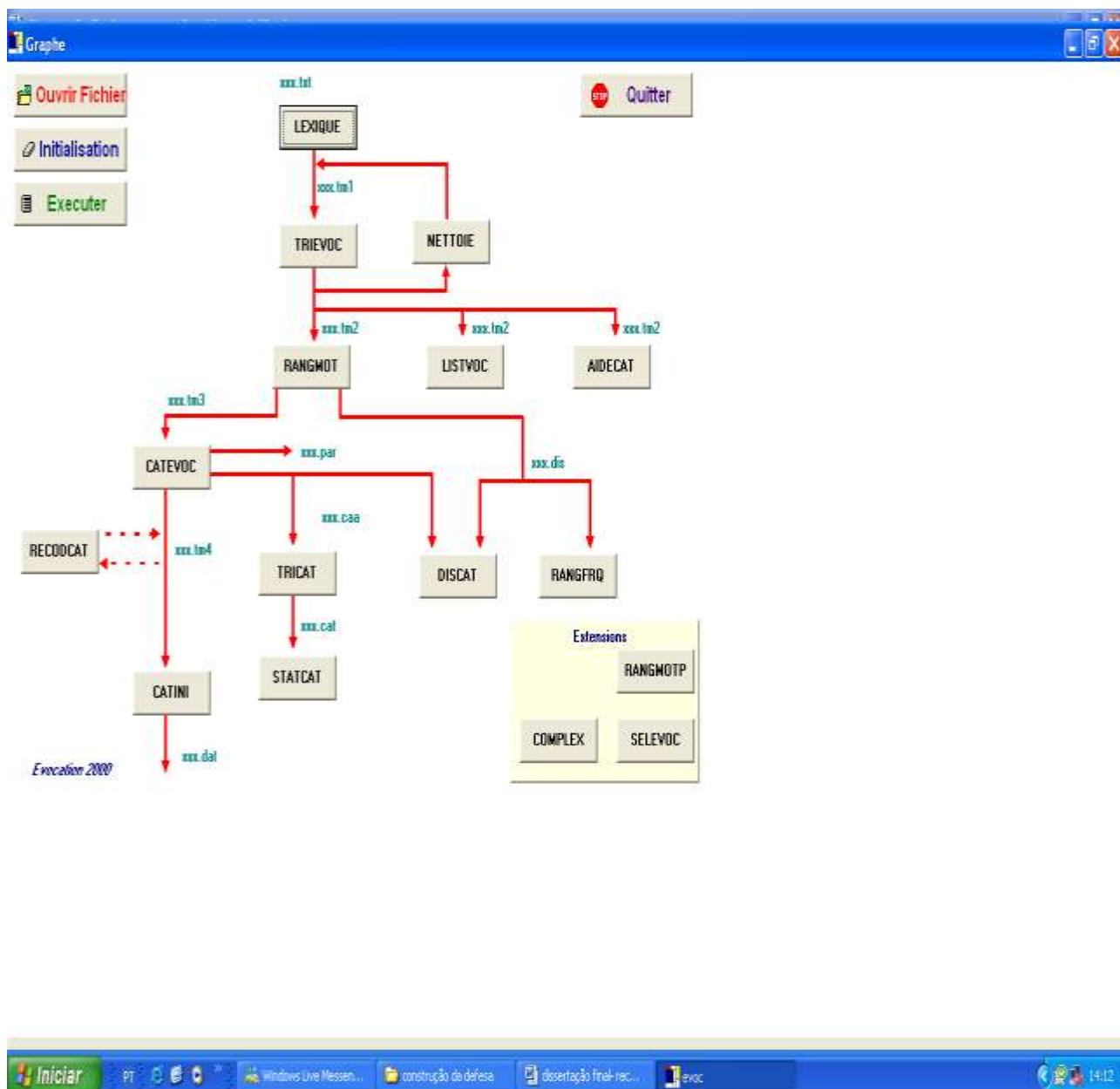
Código de Identificação na Pesquisa: _____ (preenchido pela pesquisadora)

ROTEIRO DA ENTREVISTA

ANEXOS



ANEXO A - Tela de abertura do EVOC 2000



ANEXO B - Relatório do Programa *rangmot* Do Software EVOC 2000, gerada a Partir do termo indutor “Projeto Político-Pedagógico”.

fichier initial : E:\ARLETE 2\arquivo 2010\construção da dissertação\construção da defesa\banco de dados EVOC\PPP.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : E:\ARLETE 2\arquivo 2010\construção da dissertação\construção da defesa\banco de dados EVOC\PPP.Tm2
 ON CREE LE FICHER : E:\ARLETE 2\arquivo 2010\construção da dissertação\construção da defesa\banco de dados EVOC\PPP.dis et E:\ARLETE 2\arquivo 2010\construção da dissertação\construção da defesa\banco de dados EVOC\PPP.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS					
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
acao	: 29 :	6*	5*	7*	11*	
moyenne : 2.79						
aluno	: 1 :	1*				
aprendizagem	: 19 :	6*	6*	6*	1*	
moyenne : 2.11						
aprimoramento	: 1 :	0*	1*			
atuacao	: 1 :	0*	0*	1*		
autonomia	: 1 :	0*	0*	1*		
avaliacao	: 9 :	0*	2*	2*	5*	
moyenne : 3.33						
cidadania	: 1 :	0*	1*			
colaboracao	: 1 :	0*	0*	1*		
coletividade	: 12 :	0*	2*	3*	6*	0*
rangs 6 ... 15	0* 1*					
moyenne : 3.67						
competencia	: 1 :	0*	0*	1*		
compromisso	: 19 :	4*	8*	5*	2*	
moyenne : 2.26						
comunicacao	: 1 :	0*	1*			
comunidade	: 1 :	1*				
concepcoes	: 3 :	1*	1*	0*	1*	
conhecimento	: 17 :	7*	0*	6*	2*	2*
moyenne : 2.53						
criatividade	: 3 :	1*	0*	2*		
critico	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
dedicacao	: 6 :	0*	2*	2*	2*	
moyenne : 3.00						
democracia	: 5 :	3*	0*	1*	1*	
moyenne : 2.00						
desafio	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
desenvolvimento	: 5 :	1*	2*	0*	1*	1*
moyenne : 2.80						
dificuldade	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
educacao	: 2 :	0*	1*	1*		
eficacia	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
elaboracao	: 7 :	4*	2*	0*	0*	1*
moyenne : 1.86						
ensino	: 3 :	0*	2*	0*	1*	
escola	: 2 :	1*	0*	0*	0*	1*
estrategias	: 3 :	0*	0*	2*	1*	
etica	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
exemplo	: 1 :	1*				
formacao	: 4 :	1*	2*	0*	1*	
identidade	: 1 :	0*	0*	1*		
inovacao	: 4 :	2*	1*	0*	0*	1*
integracao	: 1 :	0*	1*			

melhorias	:	4	:	0*	2*	1*	0*	1*
meta	:	4	:	0*	0*	1*	3*	
norte	:	6	:	4*	0*	2*		
moyenne :		1.67						
objetivos	:	11	:	1*	6*	2*	1*	0*
rangs 6 ... 15				1*				
moyenne :		2.64						
oportunidade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
organizacao	:	19	:	6*	5*	3*	5*	
moyenne :		2.37						
participacao	:	24	:	7*	4*	4*	8*	0*
rangs 6 ... 15				1*				
moyenne :		2.71						
pesquisa	:	1	:	0*	0*	1*		
planejamento	:	19	:	9*	3*	5*	2*	
moyenne :		2.00						
problemas	:	1	:	0*	1*			
projetos	:	3	:	0*	1*	2*		
qualidade	:	4	:	1*	2*	0*	1*	
realidade	:	1	:	0*	1*			
recursos	:	5	:	1*	1*	1*	0*	1*
rangs 6 ... 15				1*				
moyenne :		3.40						
referencia	:	1	:	0*	0*	1*		
reflexao	:	1	:	0*	0*	1*		
respeito	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
responsabilidade	:	15	:	8*	2*	4*	1*	
moyenne :		1.87						
socializacao	:	2	:	0*	1*	0*	0*	1*
solucao	:	4	:	0*	3*	0*	1*	
sucesso	:	5	:	0*	2*	2*	1*	
moyenne :		2.80						
trabalho	:	5	:	0*	2*	0*	0*	1*
rangs 6 ... 15				2*				
moyenne :		4.20						
transformacao	:	1	:	0*	1*			
viabilidade	:	1	:	0*	0*	1*		

DISTRIBUTION TOTALE	:	308	:	77*	77*	73*	63*	12*	
RANGS 6 ... 15		5*	1*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*			

Nombre total de mots differents : 59
Nombre total de mots cites : 308

moyenne generale : 2.59

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

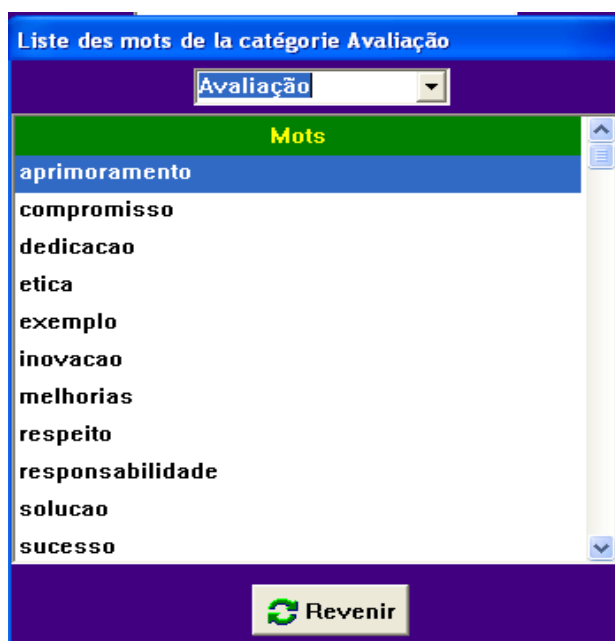
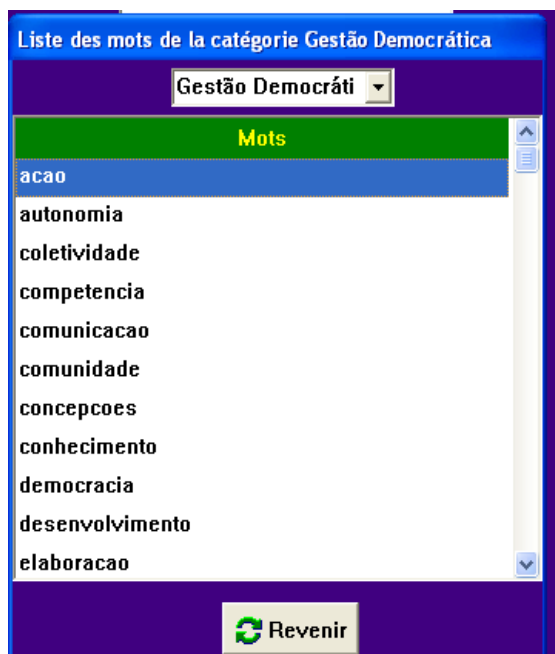
freq. *	nb. mots	* Cumul	evocations	et	cumul inverse
1 *	26	26	8.4 %	308	100.0 %
2 *	3	32	10.4 %	282	91.6 %
3 *	5	47	15.3 %	276	89.6 %
4 *	6	71	23.1 %	261	84.7 %
5 *	5	96	31.2 %	237	76.9 %
6 *	2	108	35.1 %	212	68.8 %
7 *	1	115	37.3 %	200	64.9 %
9 *	1	124	40.3 %	193	62.7 %

11 *	1	135	43.8 %	184	59.7 %
12 *	1	147	47.7 %	173	56.2 %
15 *	1	162	52.6 %	161	52.3 %
17 *	1	179	58.1 %	146	47.4 %
19 *	4	255	82.8 %	129	41.9 %
24 *	1	279	90.6 %	53	17.2 %
29 *	1	308	100.0 %	29	9.4 %

ANEXO C - Construção das categorias a partir do conjunto de estímulos de opiniões resultantes do Programa Tricat.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS (WORDS)		
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Dimensão Técnica	planejamento elaboração estratégia ações recursos desenvolvimento		
	Dimensão Pedagógica	conhecimento concepções oportunidades formação		pesquisa identidade organização reflexão projetos
	Dimensão Política	PARTICIPAÇÃO: participação coletividade comunidade democracia	FINS: referencia meta objetivos norte	VALORES: autonomia comunicação competência
CURRÍCULO	Transformação social	aluno atuação críticos		cidadania transformação criatividade
	Construção Permanente	educação ensino aprendizagem escola		eficaz qualidade avaliação aprimoramento
	Compreensão de Homem	trabalho realidade desafios dificuldades problemas		
	Interdisciplinaridade	colaboração socialização integração		
AVALIAÇÃO	Sucesso escolar	sucesso solução melhorias inovação viabilidade		
	Compromisso social	compromisso responsabilidade exemplo dedicação respeito ética		

ANEXO D - Relatório do programa *catevoc* gerado pelo software EVOC 2000



ANEXO E - Relatório do programa *staticat* do software EVOC 2000

fichier initial : E:\ARLETE 2\arquivo 2010\construção da
dissertação\construção da defesa\banco de dados EVOC\PPP.CAT

	Nb Mots	Occu- rences	Mots frequents	en nombre et % sur Occurences
Categorie : 0 %	0 0.0	0 0.0	0 0.0	
Categorie : 1 %	26 44.1	185 60.1	159 85.9	
Categorie : 2 %	22 37.3	62 20.1	33 53.2	
Categorie : 3 %	11 18.6	61 19.8	45 73.8	
TOTAL :	59	308	237 76.9	

fichier initial : E:\ARLETE 2\arquivo 2010\construção da
 dissertação\construção da defesa\banco de dados EVOC\PPP.CAA
 NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER des CATEGORIES
 JE LIS LE FICHER : E:\ARLETE 2\arquivo 2010\construção da
 dissertação\construção da defesa\banco de dados EVOC\PPP.CAA

LISTE DES MOTS PAR ORDRE DE CATEGORIES

Categ	Freq	Mot
1	1	pesquisa
1	1	oportunidade
1	1	autonomia
1	1	identidade
1	1	reflexao
1	1	referencia
1	1	competencia
1	1	comunicacao
1	1	comunidade
1	3	projetos
1	3	concepcoes
1	3	estrategias
1	4	meta
1	4	formacao
1	5	recursos
1	5	desenvolvimento
1	5	democracia
1	6	norte
1	7	elaboracao
1	11	objetivos
1	12	coletividade
1	17	conhecimento
1	19	organizacao
1	19	planejamento
1	24	participacao
1	29	acao
2	1	colaboracao
2	1	critico
2	1	atuacao
2	1	aluno
2	1	problemas
2	1	eficacia
2	1	realidade
2	1	dificuldade
2	1	integracao
2	1	cidadania
2	1	desafio
2	1	viabilidade
2	1	transformacao
2	2	escola
2	2	educacao
2	2	socializacao
2	3	ensino
2	3	criatividade
2	4	qualidade
2	5	trabalho
2	9	avaliacao
2	19	aprendizagem
3	1	exemplo
3	1	etica
3	1	aprimoramento
3	1	respeito
3	4	solucao
3	4	melhorias
3	4	inovacao
3	5	sucesso
3	6	dedicacao
3	15	responsabilidade
3	19	compromisso

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 59
 Nombre d enregistrements en sortie : 59



Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Trav. Djalma Dutra s/n
66050.540 - Belém-Pará
www2.uepa.br